

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES, EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA.

CAUSAS DE ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

OLGA ESCANDELL BERMÚDEZ

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

1998

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
N.º Documento 158215
N.º Copia 672224



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Centro Superior de Formación del Profesorado
Departamento de Didácticas Especiales,
Educación y Psicología y Sociología.

Programa: Formación de Profesorado.

CAUSAS DE ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD
DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Trabajo de investigación en orden a obtener el grado de Doctor.

Dirección: Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez.

Doctorando: Olga Escandell Bermúdez.

VºBº

El Director,

Las Palmas de Gran Canaria, 14 de mayo de 1998





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Psicología y Sociología
Las Palmas de Gran Canaria

Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez, Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Certifica:

Que D^a Olga Escandell Bermúdez ha realizado bajo mi dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada “Causas de abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”.

Una vez finalizado el manuscrito definitivo considero que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez.

Las Palmas de Gran Canaria, 14 de mayo de 1998

*A mi hermano Alberto
Que siempre estará con nosotros*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer al Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez su trabajo y sincera colaboración como director de esta tesis, así como su entrega y dedicación en todo momento.

También quisiera mostrar mi profundo agradecimiento al Dr. Francisco Rubio Royo, por sus consejos permanentes y un asesoramiento que han permitido superar los problemas y algunas incertidumbres durante la realización de este trabajo.

Asimismo, quisiera mostrar mi agradecimiento al Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en especial al Dr. José Martín-Albo Lucas que me ha prestado su ayuda siempre que la he solicitado y a la profesora Ofelia Santiago García por su colaboración y apoyo.

Finalmente, quisiera reconocer el estimable apoyo que he recibido de mi familia, que ha confiado siempre en mí y me ha alentado y acompañado durante muchos días de trabajo. Muchas Gracias a todos.

INDICE

Capítulo 1**La ULPGC. Inserción social. Configuración del espacio. Articulación del mapa de titulaciones.**

Introducción	37
1.1. Antecedentes de la ULPGC.	38
1.2. La ULPGC tras la reorganización universitaria de Canarias.	42
1.3. Evolución de la ULPGC en su primer decenio 1989-1998. Principales indicadores.	48
1.4. Configuración del espacio físico en la ULPGC: sus entornos académicos o campus.	56
1.5. La oferta académica de pregrado en la ULPGC: mapa actual y previsto de titulaciones. Principales características.	58
1.6. Puntos fuertes y restricciones de la ULPGC.	62

Capítulo 2

Calidad de la enseñanza y de los planes de estudio. Rendimiento académico (éxito/fracaso/abandono).

Introducción	73
2.1. Tendencias de la Educación Superior y sus respuestas a las demandas de la sociedad del siglo XXI.	74
2.2. La evaluación de las universidades. Su dimensión internacional. ¿Hacia 'estándares' uniformes?	83
2.3. La calidad en las instituciones universitarias: su evaluación, propósito y metodología. El Plan Nacional de Evaluación.	88
2.4. La evaluación de la docencia. La definición de indicadores.	95
2.4.1. Principales indicadores sobre docencia universitaria.	100
2.4.1.1. Evaluación de los factores contextuales.	101
2.4.1.2. Evaluación de los planes de estudio.	103
2.4.1.3. Evaluación de los procesos.	
2.4.1.3.1. La Organización de la docencia.	107
2.4.1.3.2. La elaboración de programas.	108
2.4.1.3.3. La enseñanza en el aula.	109
2.4.1.3.4. Las actividades académicas fuera del aula.	110
2.4.1.4. Evaluación de resultados.	113

Capítulo 3

El rendimiento académico en la universidad. Fracaso académico y abandono en la universidad. Revisión del marco teórico para el estudio del abandono.

Introducción.	121
3.1. El rendimiento académico en la universidad.	122
3.1.1. Modelos de análisis del rendimiento académico.	126
3.1.2. Factores relacionados con el rendimiento de los alumnos universitarios.	132
3.1.3. El rendimiento académico en diferentes países.	133
3.2. El fracaso en la universidad.	135
3.2.1. Factores que pueden influir en el éxito o fracaso académico universitario.	136
3.3. Antecedentes y alcance del problema del abandono.	144
3.4. Marco teórico para el estudio del abandono universitario.	154
3.4.1. Aproximaciones teóricas al estudio del rendimiento.	156
3.4.1.1. La aproximación sociológica.	156
3.4.1.2. La aproximación socio-psicológica.	161
3.4.1.3. La aproximación psicológica.	162
3.4.1.4. La aproximación económica.	165
3.4.1.5. La aproximación socioeconómica.	166
3.4.2. Parcialidad de las aproximaciones y modelos.	167
3.4.3. El modelo teórico para abordar el abandono en la ULPGC.	170
3.4.3.1. Modalidades de acceso a la universidad.	171
3.4.3.2. Características de la población matriculada en cada titulación.	175
3.4.3.3. Dificultad de los estudios.	176
3.4.3.4. El marco social.	177
3.4.4. La definición operacional de abandono.	181

Capítulo 4

Estudio descriptivo del alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Introducción.	187
4.1. Características del alumnado de la ULPGC en el curso 1996/97.	188
4.2. Características del alumnado que abandona en el curso 1989/90.	191
4.3. Características del alumnado que abandona en el curso 1990/91.	195
4.4. Características del alumnado que abandona en el curso 1991/92.	198
4.5. Características del alumnado que abandona en el curso 1992/93.	201
4.6. Características del alumnado que abandona en el curso 1993/94.	204
4.7. Características del alumnado que abandona en el curso 1994/95.	207
4.8. Características de los alumnos que abandonan en el curso 1995/96.	211
4.9. Características del alumnado que abandona en el curso 1996/97.	214
4.10. Evolución del abandono desde el curso 1989/90 hasta el curso 1996/97.	218

Capítulo 5

El abandono de la Universidad según los profesores y estudiantes que permanecen en la Institución. Primer análisis comparativo.

Introducción.	245
5.1. El método de encuesta: justificación y definiciones.	246
5.2. Objetivos.	248
5.3. Hipótesis estadísticas.	248
5.4. Diseño.	249
5.4.1. Población y muestra.	250
5.4.2. Instrumento.	252
5.4.3. Procedimiento.	254
5.5. Resultados.	255
5.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias.	256
5.5.2. Análisis de diferencias de medias.	276
5.5.2.1. Diferencias entre profesores y alumnos.	277
5.5.2.2. Diferencias entre los profesores por sexo.	285
5.5.2.3. Diferencias de medias en los alumnos por sexo.	288
5.5.2.4. Diferencias de medias por áreas entre profesores y alumnos.	291
5.5.2.5. Diferencias de medias por áreas y sexo.	309
5.5.2.6. Diferencias de medias por áreas.	317
5.6. Discusión de los resultados.	329
5.7. Conclusiones.	341

Capítulo 6

La perspectiva de profesores, estudiantes y alumnos que han abandonado. Segundo análisis comparativo.

Introducción.	345
6.1. La encuesta telefónica: justificación y definiciones.	346
6.2. El estudio del abandono en la ULPGC.	347
6.2.1. El estudio del abandono en el curso 1993/94.	348
6.2.2. El estudio del abandono en el curso 1994/95.	351
6.2.3. El estudio del abandono en el curso 1.995/96.	353
6.3. Objetivos.	357
6.4. Hipótesis estadísticas.	357
6.5. Diseño.	358
6.5.1. Población y muestra.	358
6.5.2. Instrumento.	359
6.5.3. Procedimiento.	360
6.6. Resultados.	360
6.6.1. Análisis de diferencias de medias atendiendo al sexo.	361
6.6.2. Análisis de varianza entre profesores, estudiantes que continúan en la universidad y alumnos que abandonan.	366
6.7. Discusión de los resultados.	374
6.7.1. Variable sexo.	374
6.7.2. Variable nivel.	375
6.8. Conclusiones.	377

Capítulo 7

Estudio observacional del abandono.

Introducción	381
7.1. El método observacional como estrategia metodológica: justificación y definiciones.	381
7.2. Objetivos.	383
7.3. Hipótesis.	384
7.4. Método.	385
7.4.1. Población y muestra.	385
7.4.1.1. Características del contexto situacional.	386
7.4.1.2. Características de la muestra.	388
7.4.1.3. Características del moderador.	389
7.4.2. Instrumento.	390
7.4.3. Procedimiento.	408
7.4.3.1. Justificación metodológica.	409
7.4.3.2. Material.	411
7.4.3.3. Unidades de análisis.	412
7.4.3.4. Registro observacional.	413
7.4.3.5. Control de calidad de los datos.	414
7.4.3.6. Sesgos y su control.	415
7.4.4. Diseño.	416
7.5. Resultados.	420
7.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias.	420
7.5.2. Análisis de X^2 .	425
7.5.3. Análisis de comparación de proporciones.	433
7.6. Discusión de resultados.	440
7.7. Conclusiones.	444

Conclusiones	449
Bibliografía	459
Anexos	481

INDICE DE TABLAS

TABLA 3.1. Alumnos que han completado las asignaturas de las titulaciones en el curso 1996/97.	131
TABLA 3.2. Alumnos que han presentado el proyecto fin de carrera en el curso 1996/97.	132
TABLA 4.1. Evolución del número de alumnos de la ULPGC y del número de alumnos que abandonaron.	219
TABLA 4.2. Evolución del abandono por sexo.	221
TABLA 4.5. Evolución del abandono por curso académico y áreas.	225
TABLA 5.1. Muestra definitiva por nivel.	251
TABLA 5.2. Muestra definitiva por sexo.	252
TABLA 5.3. Fiabilidad de los cuestionarios.	255
TABLA 5.4. Frecuencias totales del cuestionario de las causas de abandono.	257
TABLA 5.5. Frecuencias totales del cuestionario de estrategias para evitar el abandono.	259
TABLA 5.6. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas en el cuestionario de causas.	261
TABLA 5.7. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas en el cuestionario de estrategias.	263
TABLA 5.8. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias de la Salud en el cuestionario de causas.	265
TABLA 5.9. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias de la Salud en el cuestionario de estrategias.	267
TABLA 5.10. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales en el cuestionario de causas.	269
TABLA 5.11. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales en el cuestionario de estrategias.	271
TABLA 5.12. Frecuencias por nivel en el área de Humanidades en el cuestionario de causas.	273
TABLA 5.13. Frecuencias por nivel en el área de Humanidades en el cuestionario de estrategias.	275
TABLA 5.14. Diferencias significativas por nivel en el cuestionario sobre causas de abandono.	278
TABLA 5.15. Diferencias significativas por nivel en el cuestionario sobre estrategias.	282

TABLA 5.16. Diferencias significativas por sexo en el cuestionario de causas de abandono.	286
TABLA 5.17. Diferencias significativas entre los profesores por sexo en el cuestionario de estrategias de abandono.	287
TABLA 5.18. Diferencias significativas entre los alumnos por sexo en el cuestionario de causas de abandono.	289
TABLA 5.19. Diferencias significativas entre los alumnos por sexo en el cuestionario de estrategias.	290
TABLA 5.20. Diferencias significativas en el cuestionario de causas de abandono del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	292
TABLA 5.21. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	294
TABLA 5.22. Diferencias significativas en el cuestionario de causas de abandono en el área de Ciencias de la Salud.	297
TABLA 5.23. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias de la Salud.	299
TABLA 5.24. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	301
TABLA 5.25. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	304
TABLA 5.26. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Humanidades.	306
TABLA 5.27. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Humanidades.	308
TABLA 5.28. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	309
TABLA 5.29. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	311
TABLA 5.30. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Ciencias de la Salud .	312
TABLA 5.31. Diferencias de medias en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias de la Salud.	313
TABLA 5.32. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Ciencias Jurídicas y Sociales	314

TABLA 5.33. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	315
TABLA 5.34. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Humanidades.	316
TABLA 5.35. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Humanidades.	317
TABLA 5.36. Cuestionario de causas de abandono, ANOVA de todas las áreas.	318
TABLA 5.37. Cuestionario de estrategias, ANOVA de todas las áreas.	321
TABLA 5.38. Cuestionario de causas de abandono, ANOVA de todas las áreas.	324
TABLA 5.39. Cuestionario de estrategias, ANOVA de todas las áreas.	327
TABLA 6.1. Muestra.	359
TABLA 6.2. Fiabilidad de los cuestionarios.	361
TABLA 6.3. Cuestionario sobre causas de abandono.	362
TABLA 6.4. Cuestionario sobre estrategias.	364
TABLA 6.5. Análisis de varianza sobre las causas de abandono	367
TABLA 6.6. Análisis de varianza sobre estrategias	370
TABLA 7.1. Causas de abandono.	422
TABLA 7.2. Estrategias para disminuir el abandono.	424
TABLA 7.3. Niveles de la macrocategoría 1.	426
TABLA 7.4. Niveles de la macrocategoría 2.	427
TABLA 7.5. Niveles de la macrocategoría 3.	428
TABLA 7.6. Niveles de la macrocategoría 4.	429
TABLA 7.7. Niveles de la macrocategoría 6.	430
TABLA 7.8. Niveles de la macrocategoría 8.	431
TABLA 7.9. Niveles de la macrocategoría 9.	432
TABLA 7.10. Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	433
TABLA 7.11. Área de Ciencias de la Salud.	434
TABLA 7.12. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	434
TABLA 7.13. Área de Humanidades.	434
TABLA 7.14. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.	435
TABLA 7.15. Área de Ciencias de la Salud.	435
TABLA 7.16. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	436
TABLA 7.17. Área de Humanidades.	436
TABLA 7.18. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.	437

TABLA 7.19. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	437
TABLA 7.20. Área de Humanidades.	438
TABLA 7.21. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.	438
TABLA 7.22. Área de Humanidades.	438
TABLA 7.23. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.	439
TABLA 7.24. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.	439

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 4.1: Matricula total/nº de abandonos por curso.	220
FIGURA 4.2. Abandonos totales por sexo.	222
FIGURA 4.3. Evolución de abandonos por sexo y por curso.	223
FIGURA 4.4. Abandonos totales según las grandes áreas de conocimiento.	224
FIGURA 4.5. Abandonos totales en las cuatro áreas.	226
FIGURA 4.6. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	227
FIGURA 4.7. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias de la Salud.	228
FIGURA 4.8. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.	229
FIGURA 4.9. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Humanidades.	230
FIGURA 4.10. Abandonos según tipos de acceso a la universidad.	231
FIGURA 4.11. Abandonos totales según franja de edad.	232
FIGURA 4.12. Abandonos totales según los estudios del padre.	234
FIGURA 4.13. Abandonos totales según los estudios de la madre.	235
FIGURA 4.14. Abandonos totales según profesión del padre.	237
FIGURA 4.15. Abandonos totales según profesión de la madre.	239
FIGURA 4.16. Años de permanencia antes de abandonar.	240
FIGURA 4.17. Evolución del abandono según posea trabajo remunerado o no.	241
FIGURA 4.18. Evolución del abandono según sean becarios o no.	242
FIGURA 7.1. Esquema para la configuración de diseños en evaluación de programas.	417

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1.1. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Humanidades.	44
Cuadro 1.2. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia Jurídicas y Sociales.	45
CUADRO 1.3. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia de la Salud.	46
CUADRO 1.4. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia Experimentales y Enseñanzas Técnicas.	47
CUADRO 2.1. Estructura del capítulo.	74
CUADRO 2.2. Tendencias en los sistemas de educación superior.	76
CUADRO 2.3. Procesos que inciden en el desarrollo de la educación superior.	77
CUADRO 2.4. Criterios de la educación superior.	77
CUADRO 2.5. Principales funciones de la Universidad.	80
CUADRO 2.6. Principales objetivos de la evaluación.	85
CUADRO 2.7. Sistemas alternativos de evaluación.	88
CUADRO 2.8. Enfoques de la evaluación.	90
CUADRO 2.9. Características comunes de los métodos de evaluación.	92
CUADRO 2.10. Criterios para indicadores de rendimiento.	97
CUADRO 2.11 Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional.	99
CUADRO 2.12. Objetivos e indicadores relativos al contexto de una universidad.	103
CUADRO 2.13 Objetivos e indicadores relativos al input en la evaluación de la docencia, con adaptación de la autora.	106
CUADRO 2.14. Objetivos e indicadores en relación a los procesos de la Docencia.	112
CUADRO 2.15. Objetivos e indicadores sobre resultados de la docencia institucional.	116
CUADRO 3.1. Estructura del capítulo.	121
CUADRO 3.2. Modelos para el estudio del rendimiento.	128
CUADRO 3.3. Tipos de rendimiento.	130
CUADRO 3.4. Factores en el modelo de selección.	179
CUADRO 3.5. Variables relacionadas con el abandono.	183
CUADRO 7.1. Instrumento de medida para las causas de abandono.	407
CUADRO 7.2. Instrumento de medida para las estrategias.	408

INTRODUCCIÓN

El abandono universitario es uno de los fenómenos menos estudiados en la educación superior y una medida del rendimiento de los estudiantes y de la eficacia del sistema educativo en general. Aunque supone un problema muy concreto, se puede, a través de este estudio, analizar el significado que los alumnos asignan a la educación y las diferentes interpretaciones a las que se presta en el momento actual. Al mismo tiempo, el análisis y control de esta cuestión es una exigencia cada vez mayor de la sociedad hacia el sistema público de la educación superior (Delors, 1996).

En la enseñanza universitaria se produce una elevada tasa de alumnos que no terminan sus estudios universitarios (abandono) o que los acaban en un período de tiempo superior al establecido en el correspondiente plan de estudios (retención). Este es uno de los problemas más acuciantes de la actualidad y al que es más sensible la sociedad. Por esta razón, el Consejo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), órgano que incorpora la representación de la sociedad en el sistema universitario, consciente que la democratización de la enseñanza superior, entendida como universalización de la oferta a todos los sectores sociales, es, a la vez, un logro y una fuente de problemas, se ha preocupado por descubrir las causas de abandono universitario y construir alternativas de mejora en nuestra universidad.

Este Órgano Colegiado está convencido que en la educación superior es necesario potenciar una visión integradora de los diferentes problemas con el fin de mantener abierta la ULPGC al entorno social que demandó su creación y que siempre ha apostado por su consolidación como una institución esencial para Canarias. En general, el Consejo Social pretendía enmarcar esta acción concreta dentro de las tres dimensiones básicas que debe contemplar la ULPGC: una dimensión social que facilita

el control de las desigualdades sociales; una dimensión educativa que facilita el logro de altas cotas de excelencia y mejora de rendimientos y una dimensión económica que responda al nivel de satisfacción de la sociedad respecto a los recursos que asigna a la institución. Este compromiso le ha llevado desde hace algunos años a la realización de estudios al Gabinete de Evaluación Institucional para que investigara las causas de abandono universitario y la propuesta de posibles alternativas para su control. Estos trabajos consistieron en la realización de encuestas a una muestra de los alumnos que habían abandonado la institución el curso anterior. A partir de estos primeros e innovadores estudios, se abrió una nueva línea de investigación en el Departamento de Psicología y Sociología cuyo resultado cristaliza en esta memoria de investigación.

Por estas razones, el objetivo esencial de este trabajo es la descripción, comprensión y explicación de las causas del abandono universitario en la ULPGC y la construcción de estrategias que permitan disminuirlo, o eliminarlo.

En líneas generales, podemos afirmar que el abandono de los estudios universitarios es función de múltiples factores o variables que están interrelacionados y que engarzan el sistema educativo con la estructura social y económica de la Sociedad. En nuestra investigación pretendemos iniciar un acercamiento a la problemática planteada en general y en la ULPGC en particular, dando respuestas a una serie de preguntas que podemos concretar en las siguientes:

- ¿Cuántos alumnos abandonan la ULPGC?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Existen factores objetivos y factores subjetivos del abandono?
- ¿Qué causas determinan el abandono?
- ¿Qué sugerencias se pueden ofertar a las autoridades responsables a escala estatal, autonómica y académica para controlar el abandono?

Estas cuestiones llevan a plantearse otras ligadas a los procesos de abandono, como:

- ¿Qué relación existe entre la ULPGC y la sociedad?
- ¿Qué relación existe entre el acceso a la universidad y los procesos de selección, con especial referencia a la vía de acceso desde la formación profesional hacia algunas ingenierías técnicas donde existen porcentajes bajos de éxito académico?
- ¿Cómo debería ser el sistema de selección o las pruebas de acceso a la universidad?
- ¿Difieren las facultades y las escuelas en su proceso de selección?
- ¿Cómo deberá ser el proceso de selección para cada titulación?
- ¿Qué actitudes tiene el estudiante ante la enseñanza?

Estas cuestiones y otras interrelacionadas permitirán desarrollar trabajos de investigación que pueden ser beneficiosos, sobre todo en el ámbito institucional, para la universidad en general, y para la ULPGC en particular. Así, por ejemplo, parece necesario estudiar los sistemas de acceso a la universidad, fundamentalmente

analizando la demanda y oferta de plazas, el *numerus clausus*, la *ratio profesor/alumno* en clases teóricas y prácticas, etc. Por otra parte, también parece conveniente evaluar y controlar los procesos de selección en el transcurso del primer año de estudios; cuantificar el rendimiento académico obtenido: la nota media por expediente; determinar la dificultad objetiva y subjetiva de las diferentes asignaturas, examinando la regularidad académica, con especial referencia a la presentación de exámenes, retrasos y abandono de determinadas asignaturas, etc.

Como hemos apuntado en esta introducción, vamos a tratar de explicar los procesos de abandono o de deserción, estudiando las determinantes del abandono y haciendo hincapié en los motivos que llevan a los alumnos a tomar esta decisión. Dentro de este objetivo general parece necesario analizar la relación que existe entre los procesos de acceso a la universidad y el abandono pues consideramos que pueden ser interdependientes. También, resulta importante determinar en qué medida existe relación entre los procesos de abandono y la inserción profesional y la relación existente entre la dificultad de las diferentes titulaciones englobadas en grandes áreas de conocimiento y el abandono. Por último, es necesario analizar, la visión acerca de las causas determinantes del abandono de los estudiantes desde la perspectiva del profesorado y del alumnado.

Con esta tesis se quiere iniciar una línea de investigación institucional sobre el rendimiento académico y el abandono universitario. La investigación para lograr el objetivo propuesto, se ha estructurado en siete capítulos y unos apéndices que a continuación concretaremos.

En el primer capítulo se trata de dar una visión general de la ULPGC insistiendo en un aspecto clave y específico de la misma: su conexión y fuerte vinculación con la sociedad canaria. Esta Institución nació con un apoyo unánime de la sociedad de la isla de Gran Canaria y de la comprensión solidaria de las demás islas. Por esta razón, entendemos que es importante dedicar algunos apartados de este capítulo a presentar las principales características de esta realidad. Por otra parte, parece conveniente describir someramente la articulación de su espacio físico, haciendo referencia a los diferentes campus o entornos universitarios. Para culminar este capítulo se describe la oferta académica de pregrado con el mapa actual de las titulaciones que se imparten de acuerdo con la Ley de Plantillas y Titulaciones de las Universidades Canarias recogida en el Contrato Programa firmado entre la ULPGC y el Gobierno de Canarias el 5 de febrero de 1996.

El capítulo segundo establece una serie de reflexiones sobre las tendencias y retos, a escala global y universal, de la educación superior en el siglo XXI. Se abordan las tendencias que debe seguir la educación superior en el próximo milenio, para así poder responder a las demandas de la sociedad. Entre ellas destaca el reto por la calidad que debe ser determinada mediante evaluaciones. En un apartado específico tratamos la evaluación en las universidades; su concepto, metodología y su desarrollo en diferentes países de nuestro entorno social y cultural. Se hace especial referencia a los procesos de evaluación ya iniciados en la ULPGC, especialmente del realizado por la Conferencia de Rectores Europeos (CRE). En relación con nuestros objetivos, la función más relevante de la universidad es la docencia aunque no se puede aislar de la investigación y de la gestión. Por ello, finalizamos este capítulo abordando la evaluación de la docencia definiendo posibles indicadores y realizando una breve

descripción de los mismos, relacionándolos con el objetivo fundamental de esta investigación: el abandono universitario.

El capítulo tercero describe el rendimiento académico en la universidad y se analizan los modelos de rendimiento y los factores que pueden incidir en él. Posteriormente, realizamos unas reflexiones sobre el fracaso en la universidad, y sobre los factores que influyen en el éxito o el fracaso académico universitario. Después nos centramos en la descripción de los antecedentes y el alcance del problema del abandono, definiendo posteriormente el marco teórico para su estudio. Posteriormente se realizan unas consideraciones sobre las diferentes aproximaciones al estudio del rendimiento y se describe una propuesta de modelo teórico para el estudio del abandono en la ULPGC.

En el capítulo cuarto se presenta el primer estudio empírico que realizamos en este trabajo de investigación donde describimos las características generales del alumnado que estaba matriculado en la ULPGC en el curso 1996/97. Posteriormente, hacemos un estudio de las características académicas, socio-familiares y económicas de los alumnos que abandonan la Universidad desde el curso 1989/90 hasta 1996/97 y un detallado estudio evolutivo del abandono teniendo en cuenta las variables mencionadas.

En el capítulo quinto elaboramos un estudio comparativo de los planteamientos sobre el abandono que tienen profesores y estudiantes que cursan sus carreras en la Universidad. En primer lugar, hacemos una breve reflexión sobre las bases conceptuales del método de encuesta dentro de lo que se denomina investigación

no experimental. Posteriormente, comentamos los resultados obtenidos al pasar los cuestionarios a los colectivos señalados anteriormente. Para finalizar, establecemos unas conclusiones que, de alguna forma, recogen cuáles son las principales causas de abandono que señalan los profesores y los estudiantes y las estrategias para corregirlo.

El capítulo sexto, y, como complemento del capítulo anterior, desarrolla un estudio comparativo de las opiniones de los profesores, los estudiantes y los alumnos que han abandonado la Universidad sobre las causas que han originado la deserción y las estrategias para disminuir el abandono a partir de los datos recogidos por el Gabinete de Evaluación Institucional para el trabajo encargado por el Consejo Social de la ULPGC. En él, pretendemos descubrir diferencias significativas entre los tres colectivos atendiendo a una serie de factores o variables independientes.

El capítulo séptimo lo dedicamos al estudio observacional de las causas y estrategias del abandono, que es una innovación que nuestra investigación introduce para este tipo de trabajos. En él se realizan las justificaciones y definiciones pertinentes y una introducción teórica que permita su comprensión. Para desarrollar el trabajo, hemos incorporado seis grupos de discusión de características concretas, recogidos mediante la grabación de la conducta verbal y sometidos a un análisis de contenido. Posteriormente, establecemos diferencias significativas entre los grupos sobre las causas de abandono y las estrategias para corregirlo.

Al final de esta investigación, recogemos una serie de conclusiones que consideramos relevantes para conocer y definir las principales causas del abandono en la Universidad y las sugerencias que permitan disminuirlo. Posteriormente, recogemos

unas líneas de investigación en este campo a desarrollar en futuros trabajos y que pueden ser incorporadas, como líneas de investigación institucional de la ULPGC.

El trabajo también incluye un apéndice, con los principales datos estadísticos de la ULPGC que se presenta en un tomo aparte con la finalidad de separar el cuerpo principal del trabajo de los datos estadísticos de la ULPGC. El contenido de este apéndice pretende mostrar una visión amplia del alumnado de nuestra Universidad y de sus principales indicadores.

LA ULPGC. INSERCIÓN SOCIAL.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO.

ARTICULACIÓN DEL MAPA DE

TITULACIONES.

La ULPGC. Inserción social. Configuración del espacio. Articulación del mapa de titulaciones.

Introducción

En este capítulo se establecen las características del entorno en el que se va a aplicar esta investigación y sus resultados: la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Por lo tanto, resulta adecuado conocer sus orígenes, cómo se configuró la Universidad en su estructura actual, cuáles son –según los resultados de la evaluación externa de expertos de la Conferencia de Rectores Europeos (C.R.E.)- sus puntos fuertes y sus puntos débiles, cuál es la distribución de su espacio físico y el conjunto de titulaciones que constituyen su oferta académica de pregrado.

Para la presentación del entorno académico no creemos necesario realizar un estudio exhaustivo del desarrollo histórico de los estudios universitarios en Gran Canaria. Esto sería objeto de otro trabajo, que en algún momento se tendrá que abordar por los estudiosos de otra área de conocimiento. Por ello, tomamos como fecha de referencia el 1 de enero de 1980 porque es cuando se inician las actividades académicas de la Universidad Politécnica de Las Palmas (UPLP); después Universidad Politécnica de Canarias (UPC) al aprobarse los primeros Estatutos de la Universidad.

En este capítulo no entramos en los detalles de muchos aspectos que se referencian, porque no es el objetivo del trabajo; cuando la referencia sea relevante se citarán las fuentes a las que se pueden dirigir los estudiosos interesados en esta cuestión.

1.1. Antecedentes de la ULPGC.

A principios de 1980 coexistían en Las Palmas de Gran Canaria (LPGC) estudios universitarios pertenecientes a la Universidad Politécnica de Las Palmas (UPLP) y a la Universidad de La Laguna (ULL), además de los integrados en el Centro Regional de la UNED.

En esta investigación no creemos necesario incidir en la problemática universitaria que se estaba gestando desde hacia años como parte del pleito insular en Gran Canaria, y, específicamente, en Las Palmas de Gran Canaria. En los medios de comunicación de la época y, sobre todo, de forma más sistemática en el trabajo de Guitián (1994), se puede obtener información precisa acerca de estos aspectos que deliberadamente soslayamos.

Creemos más interesante para nuestro objetivo centramos en la oferta académica que, en aquellos años, se ofrecía a la sociedad grancanaria.

La UPLP se creó a partir de centros que pertenecían a la ULL y que eran de carácter técnico: Escuela Técnica Superior de Arquitectura (titulación de Arquitecto), Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (Ingeniero Industrial), Escuela Universitaria Politécnica (Ingeniero Técnico Industrial, Naval, de Obras Públicas y Topógrafo) localizados en la Isla de Gran Canaria; Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola (Ingeniero Técnico Agrícola) y la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica (Arquitecto Técnico) que estaban ubicados en la Isla de Tenerife. Con la puesta en marcha de la UPLP se ofertan en Las Palmas de Gran Canaria dos nuevas titulaciones: la Diplomatura en Informática, con la creación de la

correspondiente Escuela Universitaria; y la titulación de Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, que se adscribe a la existente EUP. Tampoco creemos relevante para nuestro trabajo realizar un análisis acerca de esta estructura universitaria dentro del panorama de las universidades politécnicas españolas en dicho momento: Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universidad Politécnica de Barcelona (UPB) y Universidad Politécnica de Valencia (UPV).

La ULL ofrecía en Las Palmas de Gran Canaria titulaciones universitarias en centros que administrativamente eran de dos tipos: a) Centros integrados en la ULL y b) Centro adscrito a la ULL. Entre los centros integrados se encontraba una Sección de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Licenciado en Ciencias Empresariales), la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (Diplomado en Ciencias Empresariales) y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (Maestro en sus diferentes especialidades). Como centro adscrito estaba el Colegio Universitario de Las Palmas (CULP) que ofrecía, a comienzos de la década de los ochenta, los tres primeros años de la titulación de Medicina.

Con esta estructura universitaria coexistían otras ofertas de educación superior: la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS, que se corresponde con la actual diplomatura en Enfermería) financiada, al igual que el CULP, por el Cabildo Insular de Gran Canaria. También se ofrecían titulaciones en diferentes ámbitos que se podían cursar en el Centro Regional de la UNED en Las Palmas de Gran Canaria, que por ir dirigidos al segmento de la enseñanza no presencial, no entramos a considerar.

Como consecuencia de una serie de movilizaciones populares, (Gutián, 1994) se amplía, en el verano de 1982, la oferta universitaria en LPGC: el Centro Superior de Ciencias del Mar (primero en toda la oferta universitaria española) en la UPLP y las nuevas divisiones que imparten los tres primeros cursos en el CULP de Filología, Geografía e Historia y Derecho.

A lo largo de la década de los 80, se amplía la oferta universitaria de la UPC (nuevo nombre para la Universidad Politécnica, al aprobarse sus Estatutos en 1984). Así se crearon, en diferentes años de la década, las titulaciones de Licenciatura en Informática (segundo ciclo), Ingeniería de Telecomunicación (segundo ciclo), Licenciatura en Educación Física y Diplomatura en Traducción e Interpretación.

Los centros pertenecientes a la ULL, a excepción de las nuevas divisiones del CULP, permanecen prácticamente con la misma oferta de titulaciones que indicamos para los comienzos de la década de los 80. La ampliación concreta de la oferta universitaria contempla sólo la creación de la Facultad de Veterinaria (Licenciado en Veterinaria). La División de Derecho del CULP también amplió la oferta a su segundo ciclo con lo que se podía estudiar la carrera completa de Derecho en LPGC.

Sin querer ser exhaustivos en nuestro análisis, podríamos indicar que la oferta universitaria en LPGC se caracteriza, a lo largo de la década de los 80, fundamentalmente por:

- Escaso número de doctores y de profesores numerarios (hoy llamados funcionarios), sobre todo de Catedráticos de Universidad. En la UPLP, por ejemplo, en su inicio no había más que uno; ninguno en la Sección de Empresariales, de la correspondiente Facultad; situación un tanto diferente, en lo referente a doctores y catedráticos, en el CULP gracias al patrocinio del Cabildo.
- Práctica inexistencia de espacio físico universitario en las titulaciones de la UPLP a no ser el edificio correspondiente a la EUP. No ocurría lo mismo con los centros pertenecientes a la ULL, que en cuanto a instalaciones inmobiliarias eran aceptables, a excepción de las que acogían a la nueva Facultad de Veterinaria.
- Carencia, en gran medida, de laboratorios, talleres y medios bibliográficos adecuados en los centros de la UPLP y en la mayoría de los de la ULL. Una situación económica cada vez más difícil, a pesar del esfuerzo del Cabildo en el CULP, que se acentúa a partir de finales de la década de los 70.
- Abandono institucional de los centros de la ULL en LPGC, así como pocas facilidades por parte de ésta para el desarrollo universitario en la Isla de Gran Canaria (Guitián, 1994). Una UPC poco adecuada a las características socioeconómicas de Canarias, con pocos estudiantes (en su primer curso 2.000) y presupuestos raquíticos para sus responsabilidades académicas y sociales (272 millones de pesetas en su primer año).
- Una cultura universitaria incipiente que lleva, a finales de la década, a la creación de una conciencia unitaria para la creación de una nueva y

deseada Universidad que de respuesta a las demandas de la sociedad grancanaria.

A finales de la década de los 80, y, como consecuencia de las movilizaciones populares, de la Ley de Iniciativa Popular y de la iniciativa legislativa del Cabildo Insular de Gran Canaria, el Parlamento de Canarias aprueba por amplia mayoría la indicada Ley de Reordenación Universitaria de Canarias, (Ley 5/89 de 4 de mayo publicada en el BOC de 8 de mayo de 1989), que contempla la creación formal de la ULPGC. Situación que se consolida definitivamente cuando el Tribunal Constitucional emite su fallo, ante los recursos que se presentaron por la supuesta incompatibilidad de la Ley con la autonomía universitaria reconocida por la Constitución.

1.2. La ULPGC tras la reorganización universitaria de Canarias.

Como hemos indicado no es objeto de este trabajo analizar las causas que llevaron a la creación de la ULPGC y todavía está por escribir la historia completa que llevó a su puesta en marcha. Para nuestros objetivos es más relevante establecer la situación académica y, sobre todo, docente de la nueva Universidad y el amplio respaldo social con que nace la ULPGC.

La ULPGC, en el curso 1989-1990, y, una vez concluido el proceso de readscripción de las dos universidades canarias, incorpora todos los centros universitarios existentes en la Isla de Gran Canaria, a excepción del Centro Regional de la UNED.

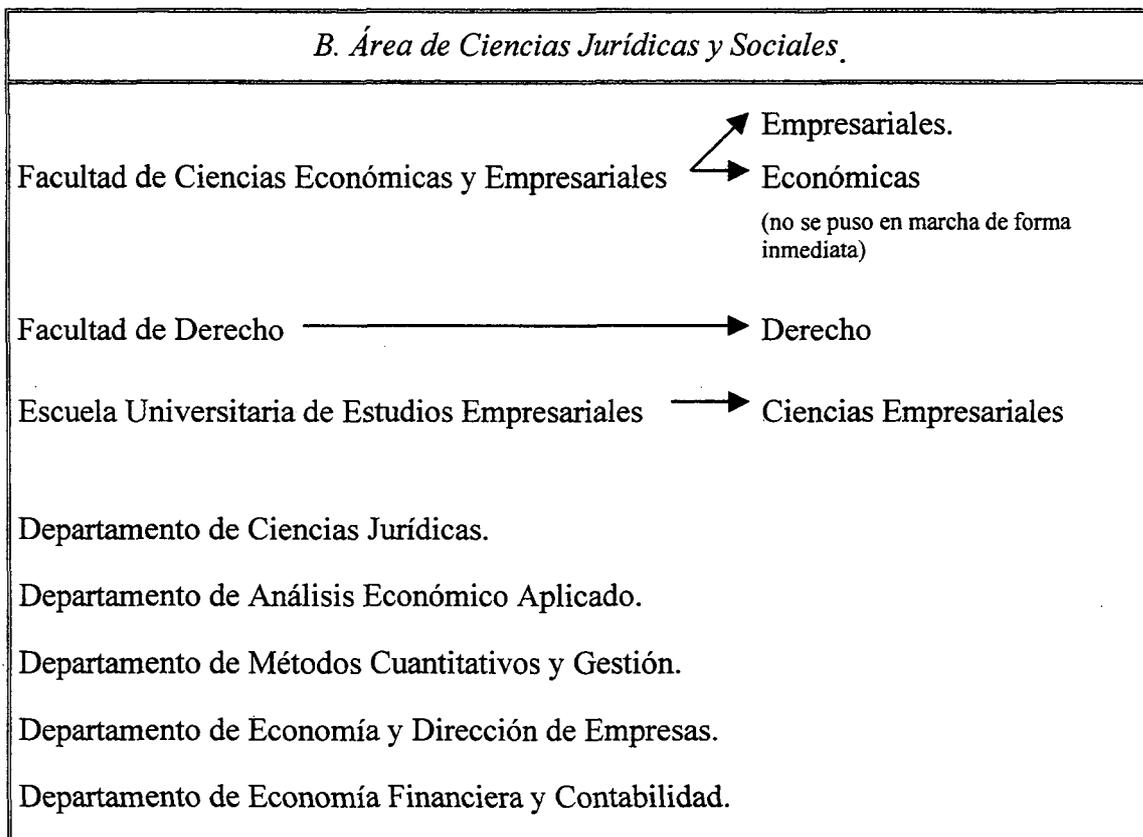
Con la nueva estructura universitaria, y, mediante la publicación de los decretos que desarrollaban la ley aprobada en el Parlamento Autonómico, se aumentaba la oferta universitaria, con la creación –por ampliación a su segundo ciclo- de las titulaciones de primer ciclo que se impartían en el CULP y la licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales. Se creó el Centro de Ciencias de la Salud (que incluyó inicialmente en su estructura administrativa a las titulaciones de Medicina y Enfermería), la Facultad de Filología (licenciatura en Filología Hispánica), la Facultad de Geografía e Historia (con la licenciatura en Geografía e Historia) y la Facultad de Económicas y Empresariales, con la ampliación de la Sección de Económicas al lado de la ya existente de Empresariales. También, por los órganos de gobierno colegiados competentes, se procede a la creación de los correspondientes departamentos, estructura paralela a la de los centros, que auspició la Ley de Reforma Universitaria (LRU).

Con todo ello, a principios de la década de los 90, la ULPGC estaba formada por los siguientes centros y departamentos, agrupados por las grandes áreas que contempla el Consejo de Universidades:

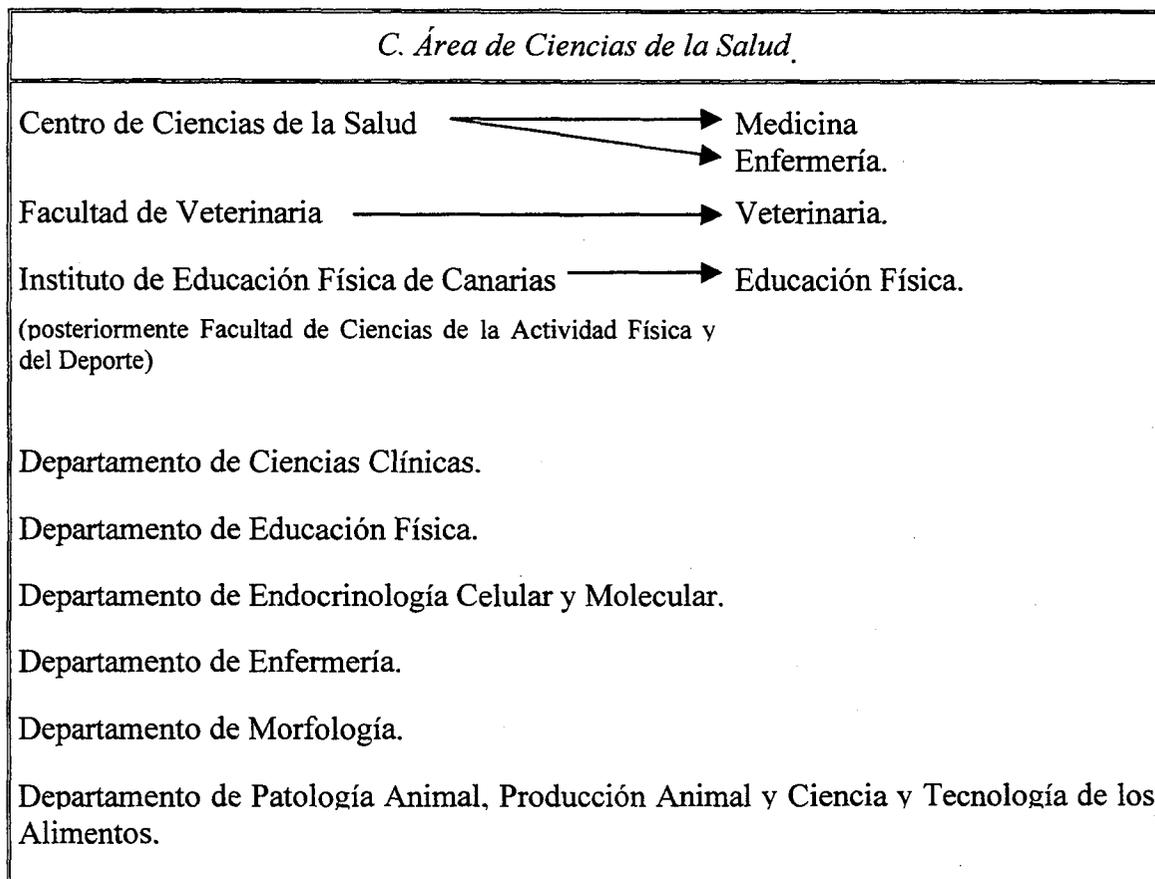
CUADRO 1.1. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Humanidades.

<i>A. Área de Humanidades.</i>	
Facultad de Filología	➔ Filología Hispánica
Facultad de Geografía e Historia	➔ Historia
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado	➔ Profesor de E.G.B. (especialidades)
Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación	➔ Traducción e Interpretación
Departamento de Ciencias Históricas.	
Departamento de Didácticas Especiales.	
Departamento de Educación.	
Departamento de Filología Española, Clásica y Árabe.	
Departamento de Filología Moderna.	
Departamento de Psicología y Sociología.	

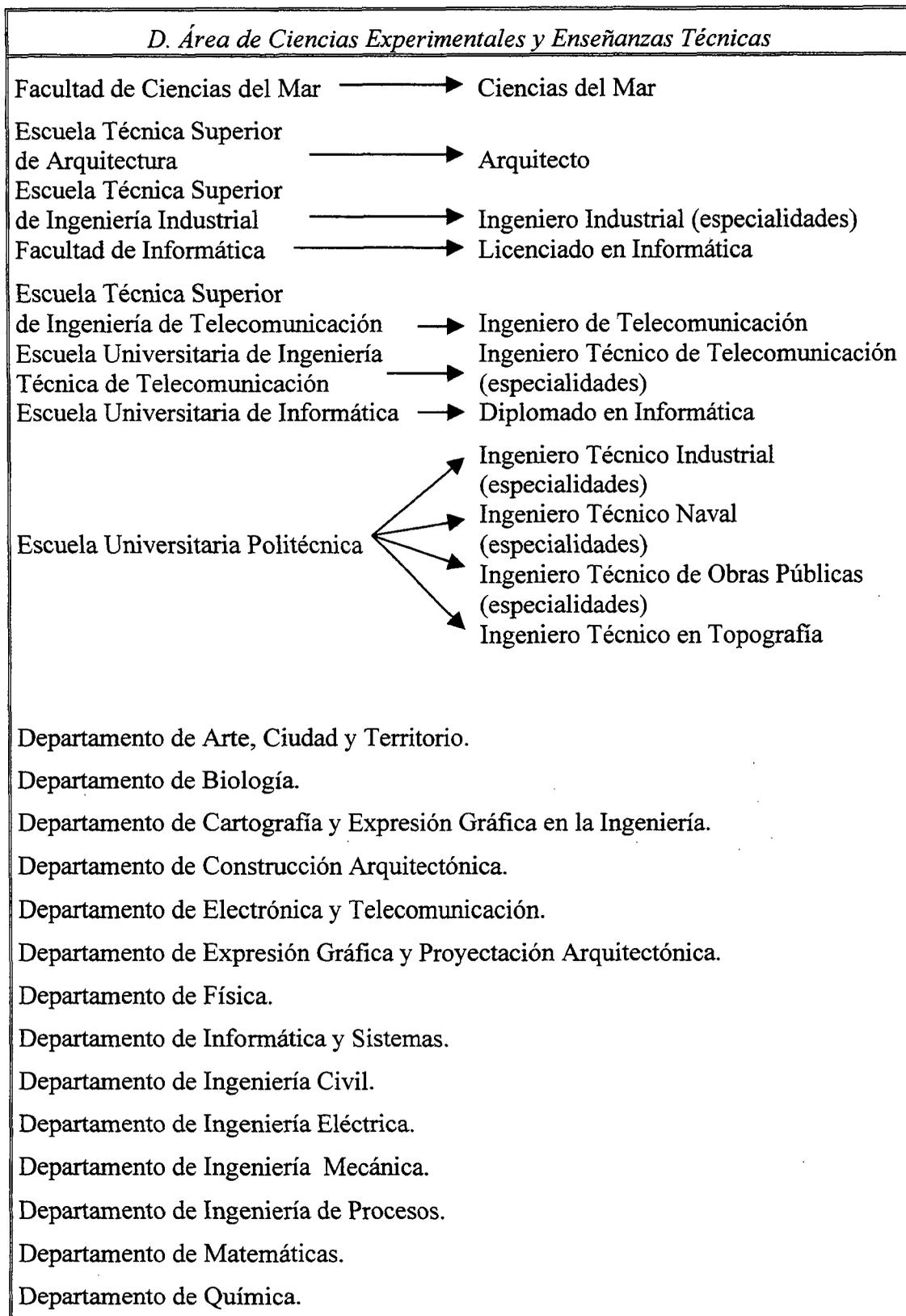
Cuadro 1.2. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia Jurídicas y Sociales.



CUADRO 1.3. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia de la Salud.



CUADRO 1.4. Titulaciones, Centros y Departamentos del área de Ciencia Experimentales y Enseñanzas Técnicas



Esta relación incluye la adscripción de la Escuela de ATS, perteneciente al Cabildo Insular de Gran Canaria, a la ULPGC y que pasó a ser una titulación ofrecida por el nuevo Centro de Ciencias de la Salud. No se incluye –por el contrario- la Escuela Universitaria de Asistentes Sociales, perteneciente a la Diócesis de Canarias y adscrita a la ULPGC, que impartía la diplomatura en Asistencia Social.

El mapa de titulaciones sufrió, a lo largo de la década de los 90, importantes modificaciones como consecuencia de la reforma de las titulaciones universitarias, el desarrollo y adecuación de la estructura universitaria a la nueva situación y de la ampliación de la oferta universitaria. La oferta de titulaciones actual (curso 1997-1998) de la ULPGC se incluirá en un apartado posterior de este capítulo.

1.3. Evolución de la ULPGC en su primer decenio 1989-1998. Principales indicadores.

En este apartado queremos indicar cómo la ULPGC evolucionó a lo largo de los primeros nueve cursos de su funcionamiento, desde el curso 1989-1990 al 1997-1998 (primer decenio, aproximadamente, en años naturales). Con ello, deseamos presentar ciertas características de la Institución que facilitan el conocimiento del entorno en el que se aplica la investigación que se presenta en esta tesis.

Pero, antes queremos precisar algunos conceptos que consideramos relevantes, sobre todo, en estos momentos en los que la investigación institucional es un campo emergente y necesario en la mayoría de las universidades. Por eso, la propia ULPGC la lleva a cabo, prácticamente desde su creación, a partir del Gabinete de

Evaluación Institucional y de investigaciones específicas de diferentes Departamentos y Servicios Generales, que han dado lugar a tesis, trabajos fin de carrera y monografías como las realizadas en el Departamento de Economía y Dirección de Empresas, Departamento de Psicología y Sociología, Departamento de Didácticas Especiales, Departamento de Educación, Centro de Informática y Comunicaciones del Edificio de Ingenierías (CICEI), etc.

En la mayoría de universidades, el hecho de utilizar datos durante la elaboración de juicios acerca de la docencia, la investigación y la gestión, así como sus servicios a la sociedad, ha constituido una práctica habitual desde hace tiempo, tanto a escala europea, como más recientemente en el ámbito español. En todas comienza a existir una estructura institucional, de sólidos y aceptados principios académicos, en cuyo contexto dichos datos son considerados.

Tanto los indicadores de rendimiento como los datos de información para la gestión deben ayudar a las decisiones ofreciendo un punto de partida sobre el que deben fundamentarse los juicios académicos y de gobierno. No existen sustitutos para tales juicios pero, cuanto menos abundantes sean los indicadores, mayor será el vacío que deba llenarse. Una vez tomadas las decisiones e identificadas las medidas apropiadas de progreso del rendimiento, una comparación entre las medidas esperadas y las presentes –basadas en los indicadores de rendimiento– debe formar parte de la evaluación que ponga de manifiesto si las anteriores decisiones se han llevado a cabo satisfactoriamente (Dochy, Segers y Wijnen, 1990). Los indicadores de rendimiento, adecuadamente definidos e interpretados, pueden desempeñar un importante papel en la determinación

de la política universitaria a seguir, la dirección de una institución y la optimización de la calidad educativa.

Debido al interés creciente por los indicadores de rendimiento, aparecen en la bibliografía del campo numerosas definiciones y términos relacionados. Todos los investigadores y usuarios están de acuerdo en señalar que los indicadores de rendimiento aportan información acerca de las actividades de una universidad o institución de educación superior.

En las investigaciones sobre indicadores de rendimiento, que es una línea de investigación que nuestro Departamento tiene abierta en su aplicación concreta a la ULPGC, se suele hacer una distinción pertinente entre estadísticas de gestión, información para la gestión e indicadores de rendimiento. A continuación, queremos presentar una breve definición de estos tres conceptos para precisar su uso:

- Estadísticas de gestión: datos cuantitativos.
- Información para la gestión: los datos cuantitativos o cualitativos que están relacionados entre sí y estructurados como información.
- Indicadores de rendimiento: datos empíricos –cualitativos y cuantitativos- que describen el funcionamiento de una institución y el modo por el cual la institución persigue su misión y sus objetivos (Álamo, 1995).

Ello implica que están relacionados con el contexto y con el tiempo.

Los indicadores son signos más generales que pueden convertirse en un número de características más específicas, denominadas variables, como así señalan Dochy et al. (1990).

Un ejemplo nos puede servir para clarificar estas afirmaciones. El número total de alumnos matriculados en la Universidad es un dato cuantitativo y por consiguiente una estadística de gestión. El número total de graduados (egresados) en relación con el número total de matriculados (ingresados) puede describirse como un dato de información para la gestión. Este cociente o ratio es un indicador de rendimiento si su mejora se persigue como meta institucional. Numerosos datos relativos a los costes son considerados como estadística de gestión aunque pueden ser empleados en las funciones de gestión y de control sin pretender evaluar el rendimiento de una manera global (Cave, Hanney, Kogan y Trevett, 1988).

Para lograr los objetivos de este capítulo no parece necesario profundizar acerca de los indicadores de rendimiento, pero nos parecía pertinente realizar estas precisiones.

En el caso de la ULPGC, para no hacer juicios que podrían carecer de valor en relación con otras universidades españolas, y, tomando en consideración las condiciones iniciales que se dieron en su creación, se puede hablar con propiedad de la existencia de bases de datos estadísticos cada vez más completos, especialmente en los últimos tres cursos académicos y en relación, sobre todo, con el perfil de su alumnado. Incluso, en estos tres últimos cursos ya existe una información para la gestión en el sentido anteriormente definido.

No se trata en este trabajo de incluir todos los datos estadísticos de que dispone la ULPGC en el momento actual, sino de aquellos que a nuestro juicio pueden ser más relevantes para este trabajo. Estos datos, que se presentan en un tomo, anexo al del propio trabajo, han sido elaborados fundamentalmente por la Gerencia de la ULPGC y son públicos, al haberse editado anualmente y distribuidos entre los miembros de diferentes órganos colegiados de gobierno de la propia universidad, y estar a disposición de toda la comunidad universitaria en diferentes bibliotecas temáticas.

No se puede decir, a pesar del esfuerzo realizado, que se disponga de series temporales de datos uniformes ya que ha transcurrido poco tiempo desde la creación de la Universidad; se partió de condiciones deficientes en infraestructura y con la prioridad en aspectos más básicos del quehacer universitario; se han ido incorporando tecnologías de la información a medida que se han desarrollado y se ha realizado un esfuerzo adicional para completar, con el tiempo, los recursos humanos y materiales.

Los datos más significativos para conocer el entorno concreto en el que se aplica nuestra investigación son los relativos a los estudiante, los profesores y las infraestructuras y los recursos.

Intentemos desarrollar los aspectos relevantes de cada uno de estos elementos, para descubrir qué datos podemos incorporar y nos permita completar los datos disponibles (unos de naturaleza cuantitativa y otros de índole cualitativa) en orden a disponer de una información para la gestión más completa y poder definir indicadores significativos para evaluar la calidad de la institución.

La siguiente clasificación es una adaptación realizada por la autora de esta investigación, a partir de los planteamientos de De Miguel (1991).

- ESTUDIANTES•

Contexto de la institución.

- Número total de alumnos de la institución.
- Estructura social de la población estudiantil.
- Procedencia geográfica de los estudiantes.
- Formas de acceso a la institución.

Contexto de la docencia.

- Porcentaje de alumnos admitidos en relación con las solicitudes.
- Tendencia de la matrícula durante los últimos nueve años (se suele elegir por la última década, pero en el caso de la ULPGC aún no la ha cumplido).
- Nivel de las calificaciones exigidas para el acceso a los estudios.
- Adecuación de los conocimientos previos del alumnado al nivel de las enseñanzas.
- Tasa de empleo entre titulados.

- PROFESORES.

Contexto de la institución.

- Estructura académica del profesorado.
- Relación de alumnos por profesor.
- Número de horas dedicadas a la docencia por profesor.

- Días lectivos durante el curso escolar.

Contexto de la docencia.

- Opiniones de antiguos alumnos, profesionales y empresarios sobre las enseñanzas impartidas.
 - Cualificaciones del profesorado.
 - Tiempo dedicado a la docencia en relación con el tiempo invertido en la investigación.
 - Sistema establecido para asignar la docencia según materias, ciclos y especialidades.
 - Criterios en la selección del profesorado.
- **INFRAESTRUCTURA/RECURSOS**

Contexto de la institución.

- Presupuestos asignados a la Universidad.
- Media de costos por alumno.
- Porcentaje de gastos dedicados a docencia.
- Metros cuadrados por alumno en los campus.
- Tasa de equipamientos especiales (p.e. recursos informáticos) por alumno.
- Dotación de laboratorios, medios audiovisuales, ayudas a la docencia, fondos bibliográficos, etc.
- Dotación para proyectos de innovación.

Contexto de la docencia.

- Calidad del espacio dedicado a la docencia.
- Dotación bibliográfica en relación con las enseñanzas.
- Servicios de apoyo a los estudiantes (a la docencia, gabinetes de información, asesoramiento y ayuda, etc.).
- Programa de actividades formativas para el alumnado.

Es indudable que este conjunto de datos da una visión de la Universidad en relación con su actividad docente fundamentalmente. Los datos que se sugieren son, en gran medida, cuantitativos aunque algunos tienen carácter cualitativo. También, la mayoría de estos datos—junto con otros no indicados y que hacen referencia a los resultados del proceso docente— serían necesarios para definir indicadores adecuados del proceso docente y permitir la evaluación del mismo.

En el momento actual en la ULPGC no se tienen todos estos datos - aunque sí una parte cada vez más importante de los mismos -, por lo que en el indicado tomo, anexo a la tesis, se presentan los datos disponibles ya indicados. En la interpretación de los resultados de esta investigación, se hará referencia a las características que se deducen de los datos presentados y que muestran una evolución, de la ULPGC desde su creación hasta el momento actual, definiendo y concretando el contexto en el que se realiza nuestra tesis.

1.4. Configuración del espacio físico en la ULPGC: sus entornos académicos o campus.

Este no es un objetivo prioritario del presente trabajo, pero hay que considerarlo en la orientación de este capítulo. Como consecuencia no nos detenemos en la selección y desarrollo de los entornos físicos, la planificación de los mismos, ni la metodología seguida para diseñar y ejecutar el modelo de campus de la actual ULPGC. Los interesados pueden consultar, entre otras, las referencias de Casariego (1989); Bescós (1990); Gauines (1991); Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat de Valencia (1992) y Pedreño (1998). Sólo queremos fijar cuáles son las áreas en las que la Universidad lleva a cabo - en la actualidad y con una mirada prospectiva- sus objetivos y realiza sus funciones, con incidencia especial en la docencia.

Las instalaciones docentes e investigadoras de la ULPGC, con independencia de la sede institucional o dependencias administrativas centrales, se agrupan en las siguientes áreas:

Área de la Vega de San José.

Está situada en la entrada de la ciudad de LPGC por su acceso Sur. En la ordenación futura (ya iniciada) de los espacios universitarios de esta zona va a quedar cómo el área específica en la que se concentren todas las actividades docentes e investigadoras, relacionadas con las Ciencias de la Salud y de la Actividad Física y el Deporte. Hasta el curso actual la zona ha incluido, además, las enseñanzas de la

Facultad de Ciencias Jurídicas, a excepción de las correspondientes a la titulación de Trabajo Social.

Área del Obelisco.

Situada en zona urbana céntrica de la ciudad de LPGC. Incluye las titulaciones del área de Humanidades.

Área de Tafira.

Situada en el municipio de LPGC, a unos 7 km del núcleo urbano. Es el mayor de los campus de la ULPGC por el número de profesores y alumnos que incluye. En él se ubican actualmente todas las enseñanzas de carácter técnico, las experimentales, las de la actividad física y el deporte, las de carácter económico y empresarial y las correspondientes a la titulación de trabajo social. En esta área se incluye, también, la biblioteca general de la Universidad, las instalaciones deportivas cubiertas y al aire libre, residencias universitarias y otros servicios e instalaciones de apoyo a la docencia y a la investigación. A partir del próximo curso está previsto trasladar la Facultad de Ciencias Jurídicas a esta área.

Área de Montaña Cardones (Arucas).

Situada en el municipio de Arucas, a 8.5 km de la capital a lo largo de la autovía del Norte. En ella se concentran todas las enseñanzas relacionadas con la Facultad de Veterinaria, constituyendo un verdadero núcleo agropecuario de docencia e investigación, así como de servicios a la sociedad.

Queda pendiente por desarrollar en un futuro el campus del mar.

Área de Taliarte.

Situada en el municipio de Telde, a 13 km de la ciudad de LPGC a lo largo de la autopista del Sur. Se proyecta concentrar en esta área todos los recursos relacionados con la docencia e investigación del medio marino y de la acuicultura. Es una zona donde ya existen recursos de esta índole, pertenecientes a diferentes administraciones.

Como consecuencia, las actividades docentes de la ULPGC se encuentran geográficamente dispersas, aunque agrupadas por áreas afines, sobre todo, a partir de los próximos cursos cuando se culmine el 2º Plan de Inversiones Universitarias de Canarias (PIUC). El Campus de Tafira es el que cuenta, en general, con mayores servicios auxiliares y de apoyo para la docencia y formación de los alumnos.

1.5. La oferta académica de pregrado en la ULPGC: mapa actual y previsto de titulaciones. Principales características.

Siguiendo las grandes áreas definidas en el apartado 1.2 de este capítulo, la oferta académica de la ULPGC se concreta, en el curso académico 1997-1998, en las siguientes titulaciones de pregrado homologado:

Área de Humanidades: 13 Titulaciones

Facultad de Filología.

- Filología Hispánica (CL).
- Filología Inglesa (CL.)

Facultad de Geografía e Historia.

- Geografía (CL).
- Historia (CL).

Facultad de Traducción e Interpretación.

- Traducción e Interpretación (CL).

Centro Superior de Formación del Profesorado.

- Psicopedagogía (2º C).
- Maestro Especialidad Educación Especial (CC).
- Maestro Especialidad Educación Física (CC).
- Maestro Especialidad Educación Infantil (CC).
- Maestro Especialidad Educación Musical (CC).
- Maestro Especialidad Educación Primaria (CC).
- Maestro Especialidad Lengua Extranjera (CC).
- Educación Social (CC). A partir del curso 1998-1999.

Área de Ciencias Jurídicas y Sociales: 7 Titulaciones

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

- Ciencias Económicas (CL).
- Dirección y Administración de Empresas (CL).
- Ciencias Empresariales (CC).
- Turismo (CC).

Facultad de Ciencias Jurídicas.

- Derecho (CL).
- Relaciones Laborales (CC).
- Trabajo Social (CC).

Área de Ciencias de la Salud: 5 Titulaciones

Centro de Ciencias de la Salud.

- Medicina (CL).
- Enfermería (CC).
- Fisioterapia (CC).

Facultad de Veterinaria.

- Veterinaria (CL).

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

- Actividad Física y el Deporte (CL).

Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas: 16 Titulaciones

Facultad de Ciencias del Mar

- Ciencias del Mar (CL).

Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

- Arquitectura (CL).

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial.

- Ingeniería Industrial (CL).

Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación.

- Ingeniería de Telecomunicación (CL).

Facultad de Informática

- Ingeniería Informática (CL).

Escuela Universitaria Politécnica.

- Ingeniería Técnica Industrial (CC).
- Ingeniería Técnica Naval (CC).
- Ingeniería Técnica de Obras Públicas (CC).
- Ingeniería Técnica en Topografía (CC).
- Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (CC).

Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación.

- I.T.T. Especialidad en Sonido e Imagen (CC).
- I.T.T. Especialidad en Sistemas Electrónicos (CC).
- I.T.T. Especialidad en Sistemas de Telecomunicación (CC).
- I.T.T. Especialidad en Telemática (CC).

Escuela Universitaria de Informática.

- Ingeniería Técnica en Informática y Sistemas (CC).
- Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (CC).

Por lo tanto, en el curso 1997-1998 se imparten en la ULPGC 41 titulaciones homologadas de pregrado diferentes, 17 de ciclo largo (CL) y 24 de ciclo corto (CC), agrupadas en 17 centros. Otros datos estadísticos, relacionados con características del mapa de titulaciones que imparte la Universidad, se pueden consultar en el tomo anexo a esta tesis.

Se percibe un núcleo importante de titulaciones técnicas, como consecuencia del núcleo de la ULPGC que procedía de la antigua UPC. Podemos apreciar que el desarrollo de las enseñanzas técnicas se ha expandido incidiendo en tres líneas específicas: industrial, telecomunicación e informática puesto que arquitectura incorpora la componente técnica y artística. También se observa un predominio de titulaciones de ciclo corto frente a las de ciclo largo, que pone de manifiesto una estructura universitaria razonable. En la oferta, que en cierto modo es bastante complementaria a la que ofrece la ULL, se perciben titulaciones específicas, no tradicionales de universidades más clásicas: Ciencias del Mar, Actividad Física y el Deporte, Traductores e Intérpretes y Turismo.

1.6. Puntos fuertes y restricciones de la ULPGC.

Para tener una visión más completa y amplia del entorno en el que se aplica el estudio sobre el fracaso escolar en el ámbito universitario de la ULPGC, creemos adecuado terminar este capítulo recapitulando los puntos fuertes y las restricciones que presenta la Institución.

Esta es una información que ha sido recabada de las autoridades académicas y que hay que tomar con las consiguientes cautelas, por cuanto se trata de una visión parcial de unas personas, aunque representativas y con experiencia universitaria. Además, dicha información no ha sido debatida ni difundida en el seno de la comunidad universitaria, ni en sectores amplios y significativos - para la ULPGC - de la sociedad canaria. Esta información se ha extraído del informe de autoevaluación preparado por el Rector, el Presidente del Consejo Social, el Gerente y el Presidente de la Comisión

Permanente de Evaluación Institucional para la Comisión de Evaluación de la Conferencia Europea de Rectores (CRE, 1997), a la que se sometió voluntariamente la ULPGC. También se incluyen consideraciones del borrador del informe final de la citada Comisión cuyos resultados no se elevan a definitivos hasta que el Equipo de Gobierno presente las alegaciones y precisiones oportunas. Con estas reservas, podemos indicar que los puntos fuertes de nuestra Universidad son los siguientes:

PUNTOS FUERTES.

- Infraestructura reciente y de calidad, aunque incompleta.
- Compromiso social importante.
- Fuertes vínculos con la sociedad canaria.
- Existencia de un Plan de Inversiones plurianual (PIUC).
- Presencia de medidas de administración y control de elevada calidad, aunque precisa de una gestión más coherente y de mayor desarrollo cualitativo.
- Proporción estudiantes/profesores muy favorable en relación con el resto de universidades españolas, aunque dicha proporción no es uniforme en todas las áreas.

De todos ellos, los más significativos y de implicación directa con nuestro trabajo son el compromiso social importante y la favorable relación estudiantes/profesores. Veamos brevemente el primero de ellos, siguiendo las fuentes a las que hemos hecho referencia.

En el citado informe se dice: “ La Comisión... aprecia la diversidad de los tipos de asistencia y servicios ofrecidos. Se ha desarrollado un sistema que favorece en gran manera a los estudiantes en la exención de tasas de matrícula y en la obtención de becas (estudiantes con buenas notas en la educación secundaria, con recursos escasos, familia numerosa, etc.). En el curso 1996-1997 se otorgaron 4.100 becas, de las cuales 3.100 fueron acompañadas de ayuda económica; estas cantidades representan una séptima parte del presupuesto del gasto corriente de la Institución. Las becas son financiadas por el Estado Español, el Gobierno de Canarias, los Cabildos de las diferentes islas, empresas privadas y la propia ULPGC.

Los estudiantes entrevistados durante el proceso de evaluación han expresado su satisfacción por el sistema actual de ayudas y becas. Sólo un 50% de los estudiantes de la ULPGC pagan la suma total de las tasas de matrícula, cuya cantidad oscila entre las 60.000 y las 90.000 ptas. por año. La Comisión se complace en constatar lo reducido de estas tasas.

La Universidad también ofrece a los estudiantes la oportunidad de realizar trabajos remunerados, a cargo del presupuesto de algunas unidades de gasto. La Comisión aprecia la diversidad del trabajo social que los estudiantes pueden realizar y realizan: servicios voluntarios con drogadictos, ayuda familiar, cooperación con el tercer mundo y posibilidades de alojamiento con personas de edad avanzada. Estas actividades permiten a los estudiantes adquirir la experiencia profesional

que exigen los empleadores y ayuda, además, a perfilar una auténtica cultura institucional” (CRE, 1997, p. 9).

RESTRICCIONES:

- Estructura legal y normativa particularmente rígidas.
- Estructuras internas complejas.
- Métodos de distribución del presupuesto incompatibles con el desarrollo de las políticas institucionales.
- Tendencia a la endogamia en la contratación del personal docente.
- Formas paralizantes de acceso y de permanencia en la Universidad.
- Cultura institucional embrionaria.

Estas restricciones o puntos débiles de la Institución hay que entenderlas como elaboradas por una Comisión de Rectores o cargos académicos de universidades europeas que no están demasiado familiarizados con el sistema universitario español, por otra parte diferente, en su normativa legal y de gobierno al resto de países de la Unión Europea. En las mismas se observa que algunas de ellas son comunes, por la razón aducida, a todas las universidades españolas.

Nos gustaría comentar aquellas restricciones relacionadas de forma directa con nuestro trabajo. Entre ellas consideramos las siguientes: estructuras internas complejas, la distribución del presupuesto, tendencia a la endogamia en la

contratación del profesorado y la referente al acceso y permanencia de los estudiantes en la Universidad.

En relación con las estructuras internas complejas:

“Muchas de las personas investigadas por la Comisión han expresado su malestar ante la ausencia de claridad en las estructuras internas de la Institución. Frecuentemente, el personal académico desconoce la misión de la unidad a la que pertenece y no sabe a quién dirigirse en cuestiones referentes a la enseñanza o a la investigación.

La historia de la ULPGC está caracterizada por la complejidad de las relaciones entre las facultades y los departamentos. Básicamente, según la legislación vigente, las facultades (los centros) se encargan de la enseñanza, mientras los departamentos se ocupan de la investigación. En la práctica, sin embargo, las cosas no son tan claras. La L.R.U. contiene ambigüedades tales como la división de responsabilidades entre estas dos últimas estructuras universitarias. Por otro lado, los estatutos de la ULPGC propician una cierta autoridad para los departamentos en el campo de la enseñanza y, en particular, en el nivel de postgrado.

Las universidades son las encargadas de definir y elaborar los diferentes programas docentes y para ello recurren a los departamentos. Estos son, por así decirlo, los depositarios de las diferentes áreas de conocimiento: el personal docente está vinculado formalmente al departamento y es el departamento el responsable de proponerlo,

contratarlo, promocionarlo, renovar o, eventualmente, no renovar los contratos”.

Por otra parte, señala el informe: “...los estudiantes no valoran plenamente el porqué de los departamentos y sus funciones, aunque estos últimos gozan de cierto prestigio entre los estudiantes, al satisfacer sus expectativas en el área de formación de postgrado. El hecho es que los estudiantes se comunican esencialmente con los centros como entidades encargadas de organizar la docencia. Cualquier crítica a la labor docente de un profesor debe, sin embargo, ser dirigida sólo al departamento correspondiente; en la mayoría de los casos, los estudiantes ignoran este procedimiento y, al dirigirse a los centros, se sienten impotentes y probablemente desilusionados por la falta de seguimiento de los problemas planteados durante la evaluación del profesorado. Los estudiantes tienen la impresión de que los centros no actúan y que los departamentos tienden a proteger a su profesorado...” (CRE, 1997, pp. 11-12).

Independientemente del acuerdo o no que se puede compartir con estas manifestaciones lo cierto es que en la última reforma de los Estatutos de la ULPGC (aprobada por el Gobierno de Canarias y publicada en el B.O.C. de 5 de febrero de 1998), entre otras modificaciones se han otorgado más competencia a los centros en todo el proceso relacionado con la organización, seguimiento, contenidos y control de la docencia.

Los párrafos o apartados que no se transcriben del informe citado anteriormente (CRE, 1997) los consideramos no relevantes para el objetivo de nuestra investigación, no sesgándose, en nuestra opinión, la información que dicho informe previo encierra.

En relación con la distribución del presupuesto, se afirma, entre otras cosas:

“...Los fondos públicos son enteramente destinados a la financiación de la docencia...”. “Los recursos están distribuidos entre diferentes unidades de gasto de la Institución (centros y departamentos, fundamentalmente) sobre la base del número de estudiantes e independientemente del coste real de los estudios; ello perjudica a las unidades más costosas y ofrece a las unidades una pequeña capacidad de maniobra para ejecutar la política científica o académica” (CRE, 1997, pp. 12-13).

Creemos que con los datos estadísticos y con la información para la gestión del tomo anexo de este trabajo, relativos a cuestiones presupuestarias, económicas y financieras no es necesario comentario adicional alguno en relación con este punto.

En relación a la tendencia a la endogamia en la contratación del profesorado, se afirma, entre otras cosas:

“Teniendo en cuenta las condiciones de Canarias (nivel salarial, ausencia de tradición de movilidad, número limitado de candidatos locales), la endogamia constituye una característica que afecta a la ULPGC y también

a otras muchas universidades españolas. El personal mejor proveniente de otros horizontes geográficos no permanece generalmente por largo tiempo en la ULPGC...”

“Es importante que las universidades españolas, y la de Las Palmas en particular, sean capaces de desarrollar una política propia de búsqueda del personal docente, tanto a nivel nacional como internacional” (CRE, 1997, p. 13).

En relación con las formas de acceso y permanencia en la Universidad: “Las universidades españolas se caracterizan por la existencia de numerus clausus. La ULPGC no tiene capacidad legal para seleccionar a sus estudiantes. Debe destinar el 10% de las plazas posibles a estudiantes de otras universidades españolas y no posee la capacidad de limitar el número de estudiantes nuevos en las titulaciones en las que ello podría ser necesario, así como tampoco puede adoptar medidas con respecto a los estudiantes eternos. Como consecuencia de los numerus clausus, más del 30% de los estudiantes no obtiene una plaza en su primera opción de titulación. El número de estudiantes que abandona sus estudios es alto (7%) y los estudios se hacen particularmente largos para un porcentaje importante de estudiantes, en relación con la duración formal de los mismos, ya que los estudiantes pueden examinarse de una misma asignatura hasta seis veces. Un estudiante que no se someta a examen puede continuar sus estudios indefinidamente, mientras que el estudiante que suspenda la sexta

convocatoria puede estudiar en otra facultad o en la misma facultad de otra universidad.

Los estudiantes se insertan en el mercado de trabajo tardíamente, ya que pueden transcurrir entre ocho y diez años hasta la terminación de sus estudios (duración media: 6 años, más un año de preparación de la memoria, trabajo o proyecto fin de carrera)” (CRE, 1997, pp. 13-14).

En este apartado se puede estar más o menos de acuerdo, ya que en nuestra opinión incluye alguna imprecisión y falta de conocimiento de las competencias al respecto; no obstante, incorpora alguna información relevante en relación con datos estadísticos e información para la gestión, que forman parte del tomo anexo donde se encuentran desarrollados con mayor amplitud y precisión. Sobre todo, avala el interés del trabajo que nos hemos planteado, al resaltar el alto número de abandonos que se dan en la ULPGC, si se compara la proporción con la que presentan, según parece, universidades del resto de la Unión Europea. No obstante, en el capítulo siguiente, daremos cifras más contrastadas acerca del abandono en la ULPGC.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA
Y DE LOS PLANES DE ESTUDIO.
RENDIMIENTO ACADÉMICO
(ÉXITO/FRACASO/ABANDONO).

Calidad de la enseñanza y de los planes de estudio. Rendimiento académico (éxito/fracaso/abandono)

Introducción

Una vez conocidas las características más relevantes del entorno académico en el que vamos a llevar a cabo nuestra investigación, parece lógico considerar cuáles son las tendencias de la educación superior para el tercer milenio, tal como se establecen en los foros internacionales especializados (Delors, 1996). Uno de los retos de las instituciones de educación superior es la calidad de las mismas en cuanto a sus funciones, que se ha convertido en una de las preocupaciones principales o de los objetivos a conseguir por las mismas. Por esta razón, es adecuado precisar dicho concepto y la forma de comprobar si se alcanza dicha calidad, que normalmente se realiza a través de la evaluación. Uno de los factores o indicadores de la calidad del proceso de enseñanza es el rendimiento académico de los estudiantes. Y, entre los diferentes aspectos del rendimiento académico (éxito, fracaso, abandono), nos interesa el relativo al abandono de los estudiantes (*drop out*) y, en concreto, el abandono de estudiantes en la ULPGC. Por lo tanto, en este capítulo presentamos la siguiente estructura, necesaria para fijar estrictamente el contorno de nuestro trabajo:

CUADRO 2.1. Estructura del capítulo

Tendencias de la Educación Superior para el siglo XXI → Calidad → Calidad de la Docencia → Evaluación → Rendimiento Académico → Abandono de los Estudiantes → Abandono en la ULPGC.

2.1. Tendencias de la Educación Superior y sus respuestas a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Cualquier investigación institucional acerca de la universidad (en el sistema español, todas las instituciones de educación superior se encuentran en la universidad lo que no ocurre en el resto de los países de la Unión Europea), debe realizarse tomando en consideración hacia adonde van, o deben ir, las instituciones de educación superior de nuestro entorno cultural y económico, en los albores del siglo XXI.

Entre los estudios existentes, que son numerosos, creemos que son especialmente relevantes los elaborados por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en respuesta a la resolución aprobada por la 27ª reunión de su Conferencia General (1993), en la que se le invitaba a su Director General a seguir preparando una política general de la Organización que cubra todo el ámbito de la enseñanza superior. Como consecuencia se elaboró un Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, (Unesco. 1995), que es una síntesis de lo que la Organización considera las tendencias principales de la educación superior y es a la vez un intento de formular la perspectiva de la Organización sobre los problemas esenciales de la política en este ámbito. En el citado documento, se examinan varios problemas que le fueron señalados por los

Estados Miembros y las comunidades universitarias. Desde este planteamiento, se formulan los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior.

Ha de considerarse que este documento es parte importante de la contribución de la Unesco al debate sobre todos los aspectos de la educación a fines de este siglo, comprendida la educación superior. También se debe entender como punto de partida de iniciativas y como un paso importante para reanimar el apoyo a la educación superior en todo el mundo.

En la misma línea se proyecta la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción, que se celebrará en París del 5 al 9 de octubre de 1998. Esta Conferencia se ha preparado a través de Conferencias Regionales previas celebradas en La Habana, Dakar, Tokio y Palermo, que han consolidado declaraciones y planes de acción para debatir en París en las fechas indicadas.

También la propia ULPGC ha contribuido a esta tendencia generalizada, a través de sus cursos de invierno de 1996, en un seminario monográfico coordinado por el Dr. Francisco Michavila Pitarch, ex-Secretario General del Consejo de Universidades y ex-Rector de la Universidad Jaime I de Castellón. Las ponencias presentadas en este seminario dieron lugar a la publicación de un libro editado por Allen y Morales (1996) de amplia resonancia en la universidad española.

Como consecuencia de esta inquietud encauzada por la Unesco, se han establecido los fundamentos del cambio y el desarrollo de la educación superior, que a continuación resaltamos en sus aspectos más interesantes para nuestro estudio.

Así Rubio (1996, p. 10) afirma que “En los últimos tiempos, la educación superior ha experimentado cambios numerosos y específicos en los contextos regional, nacional y local. Más allá de sus diferencias, cabe definir tres tendencias principales que se observan en los sistemas de educación superior y las instituciones de todo el mundo” que recogemos en el siguiente cuadro adaptado por la autora:

CUADRO 2.2. Tendencias en los sistemas de educación superior

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• La expansión cuantitativa .• La diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio.• Las restricciones financieras. |
|--|

A pesar de la expansión cuantitativa, dentro de un país o de una región se siguen observando desigualdades de acceso, y, es particularmente inquietante, la distancia cada vez mayor entre países desarrollados y países en desarrollo por lo que respecta a las condiciones de la educación superior y la investigación.

En el documento citado anteriormente (UNESCO, 1995) se explica que en la sociedad, o en el mundo de hoy, se observan progresos en muchos aspectos de la actividad humana pero que, al mismo tiempo, existen problemas graves. Se constatan una serie de procesos simultáneos y, a veces contradictorios que se señalan en el cuadro 2.3.

CUADRO 2.3. Procesos que inciden en el desarrollo de la educación superior

(cuadro adaptado por la autora)

Democratización	Mundialización	Regionalización
Polarización	Marginación	Fragmentación

Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas. Estas respuestas en un mundo que se transforma deben guiarse por los tres criterios que se señalan en el cuadro 2.4. y que determinan su jerarquía y su funcionamiento local, nacional e internacional.

CUADRO 2.4. Criterios de la educación superior

(cuadro diseñado y adaptado por la autora)

Pertinencia	Calidad	Internacionalización
-------------	---------	----------------------

En relación con estos criterios, se formula el cometido y la contribución que la Unesco puede hacer para facilitar el proceso de cambio y desarrollo.

Consideremos brevemente el primero y el último de estos criterios, y, posteriormente, nos centraremos en el segundo, que es el más relevante para nuestro objetivo.

La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.

La necesidad de pertinencia ha adquirido nuevas dimensiones y una mayor urgencia a medida que las actividades económicas de la sociedad requieren graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no sólo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio. La educación superior debe replantearse su misión y redefinir muchas de sus funciones, en especial teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y capacidades permanentes.

La internacionalización de la educación superior obedece, en primer lugar, al carácter universal del aprendizaje y la investigación. Se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural. El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestran claramente esta tendencia. La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, debe considerarse la pertenencia de la ULPGC a la Red Europea del Grupo de Santander o a la Red Unesco de Universidades en Islas de lengua y cultura luso-española (Red ISA), que coordina la propia ULPGC.

La cooperación internacional debe basarse, ante todo, en la asociación y la búsqueda colectiva de calidad y pertinencia en la educación superior. Las condiciones adversas en que funcionan las instituciones de educación superior, en especial en algunos países emergentes, deben ser corregidas gracias a la solidaridad internacional. En este sentido, es importante promover programas e intercambios que permitan reducir los desequilibrios existentes y facilitar el acceso a los conocimientos y su transferencia. La calidad es el criterio que, en nuestra opinión, está más directamente relacionado con la respuesta de la universidad a las demandas sociales (Michavila y Calvo, 1998). Para ello, es preciso que previamente establezcamos o recordemos las funciones, algunas de ellas no son específicas ya de la institución universitaria, de la universidad en orden a satisfacer las demandas de la sociedad.

CUADRO 2.5. Principales funciones de la Universidad

(cuadro elaborado a partir de la referencia anterior)

Función creadora.

- Crear, desarrollar, transmitir y criticar la ciencia, la técnica y la cultura.

Preparación para el mundo profesional.

- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

Fomento del desarrollo de la sociedad.

- Apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico de su entorno inmediato.

Transmisión de la cultura universitaria.

- Se trata de cómo transmitir la cultura universitaria. Esta cultura no es fácil de definir: ¿un modo especial de pensar?, ¿un interés por el conocimiento?, ¿una concepción estética que acerca a los científicos, los humanistas y los artistas de ayer y de hoy?

La preparación para el mundo profesional de estas funciones, es entendida por una gran mayoría de estudiantes como la más importante. En este punto es, sin duda, en el que surgen mayores exigencias y reclamaciones de la sociedad sobre lo que se percibe como un incumplimiento de la institución. El tema puede enunciarse diciendo que la sociedad exige a la universidad una preparación profesional suficiente para que los titulados consigan empleo.

Siguiendo con el análisis del documento de la Unesco anteriormente citado, podemos afirmar que la calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior dependen en última instancia de la calidad del personal docente, de los programas de estudio y de los estudiantes, tanto como de las infraestructuras y del medio universitario. La búsqueda de la calidad tiene aspectos múltiples algunos relacionados con la docencia, que trataremos, posteriormente, en este capítulo; las medidas para acrecentar la calidad de la educación superior deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejora del propio sistema.

La evaluación y el incremento de la calidad, que trataremos después para el caso de la docencia, debería iniciarse con el profesorado (docente e investigador) para lograr su participación activa, en atención a su cometido central en las actividades de las instituciones de educación superior. Las políticas de desarrollo de los recursos humanos, de forma especial las relacionadas con la contratación y promoción del profesorado, deberían basarse en principios claros y objetivos bien definidos, haciendo hincapié en la capacitación inicial y en el empleo del personal universitario.

La calidad de los estudiantes plantea un problema, sobre todo, teniendo en cuenta el elevado número de matrículas, la diversificación de los programas de estudio y los niveles actuales de financiación de la enseñanza universitaria. En estas condiciones, los gobiernos y las instituciones universitarias adoptan diversas soluciones. En general, se acepta que la calidad de los estudiantes universitarios depende en gran medida de las aptitudes y la motivación de los alumnos que egresan de la enseñanza

secundaria, y, en la enseñanza superior, el asesoramiento y la orientación de los estudiantes y la conveniencia de hacerles comprender, no sólo a los que reciben ayudas de fondos públicos para poder cursar sus estudios, su responsabilidad con respecto a la sociedad. En España la tasa de matrícula representa, en término medio, un 20% del coste de la enseñanza universitaria por alumno (puesto escolar).

La calidad de las infraestructuras materiales y académicas de la educación universitaria tiene importancia para la enseñanza, la investigación y las funciones de servicio, así como para la cultura institucional, imprescindible para dar coherencia a las instituciones universitarias, sumamente diversificadas y, a menudo, geográficamente dispersas. Las inversiones de capital en infraestructura (desde las vías de acceso al campus, los laboratorios y las bibliotecas hasta las redes interiores de datos, voz e imágenes) deben ser consideradas como obras públicas que forman parte del esfuerzo general destinado para infraestructuras que dependen de la economía.

La evaluación de la calidad es fundamental para buscar soluciones que aumenten la calidad de la educación universitaria. Esa evaluación no debe efectuarse teniendo en cuenta tan sólo los aspectos financieros, ni se debe relacionar exclusivamente con el funcionamiento global de las instituciones universitarias, que se prestan mejor a una medida cuantitativa en forma de indicadores de calidad. Se debe prestar la debida atención al respeto de los principios de libertad académica y autonomía institucional. Pero estos principios no deben invocarse para oponerse a los cambios necesarios, ni para proteger estrechas actitudes corporativas o privilegios que a la larga podrían tener un efecto negativo sobre el funcionamiento de la universidad.

2.2. La evaluación de las universidades. Su dimensión internacional. ¿Hacia 'estándares' uniformes?

No pretendemos desarrollar estos conceptos en toda su extensión, sino de definir los aspectos más relevantes en los que se enmarca nuestro objetivo.

Creemos con Michavila y Calvo (1998), y otros trabajos elaborados en la propia ULPGC, Guitián y Marrero (1994), que en las universidades no es ya motivo de debate si es conveniente y adecuado medir o evaluar la calidad de su docencia, su investigación y servicios administrativos. Son los aspectos concretos de la evaluación los que deben ser motivo del análisis. Así los responsables institucionales, la comunidad universitaria y la propia sociedad deben plantearse cuestiones como las que a continuación referimos:

- ¿Qué medios debe poner la universidad al servicio del proceso evaluador?
- ¿Qué tipo de evaluación debe realizarse: interna, efectuada por la propia institución, o externa, mediante expertos debidamente seleccionados?
- ¿Qué beneficios o mejoras producirán estos estudios en el conjunto del sistema universitario?

La evaluación de las universidades es una práctica generalizada en los países de nuestro entorno europeo y tiene una larga tradición en los de cultura sajona (Mora Ruiz, 1991); desde el caso de Estados Unidos, donde los sistemas de evaluación surgen por la necesidad de permitir el trasvase de estudiantes entre centros y permite realizar una valoración de la calidad de los títulos (universidades acreditadas y *ranking* de universidades), hasta el modelo de Australia, donde una agencia estatal (HERDSA,

Higher Education Research and Development Society), prepara metodológicamente las revisiones que deben realizar las universidades, de modo que el control sobre las mismas se ejerce solicitando sus autoevaluaciones cada tres años. Existe en este conjunto de países una gama muy variada de sistemas de evaluación de la calidad, desarrollados en universidades de tanto prestigio, reconocidas y diferentes como pueden ser Alberta, Columbia Británica, Simon Fraser, Chicago, Penn State, MIT, Michigan State, Columbia, etc. Todos estos sistemas orientan sus efectos hacia avances en la eficiencia, mejoras en los programas y planificaciones estratégicas (Álamo, 1995).

En la Unión Europea el interés por la calidad surge, entre otros factores, por la necesidad de gestionar más eficientemente el gasto social, orientar estudiantes hacia mejores posibilidades de empleo y desarrollar una educación adecuada para una sociedad de alta tecnología. Así surgieron iniciativas como la alemana, de utilizar indicadores de rendimiento que permitan aumentar la competencia y la diferenciación entre instituciones, o como la francesa con la creación en 1984 del *Comité National d'Evaluation*, autónomo respecto a las autoridades académicas y administrativas, cuyos informes anuales se elevan al presidente de la República.

Varios Estados de la Unión Europea han adoptado sistemas institucionalizados de evaluación, de modo que sus políticas universitarias vienen, en parte, marcadas por los resultados de los procesos evaluadores en funcionamiento. Tales son los casos de Dinamarca, Holanda, Reino Unido, Francia, Finlandia y Suecia.

En España no existía hasta 1995 una legislación explícita sobre la evaluación institucional de las universidades aunque desde finales de la década de los 80 existían evaluaciones individuales de la actividad docente e investigadora de los profesores en las universidades españolas. En dicho año se aprobó, en el Consejo de Universidades, el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, convertido en texto legal mediante un decreto del Gobierno.

La necesidad de la evaluación de las universidades en España se plantea como consecuencia de la profunda transformación de la enseñanza superior ocurrida en los últimos veinte años. Dos de las características esenciales del sistema universitario español en esta década son la demanda masiva, en términos cuantitativos, de estudios universitarios y el interés social que adquieren las actividades de Investigación y Desarrollo (I+D), a las que se les concede un importante valor estratégico.

En todos los países, la evaluación pretende dos grandes objetivos que recogemos en el siguiente cuadro:

CUADRO 2.6. Principales objetivos de la evaluación

- Conocer la calidad de las instituciones universitarias y detectar sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- Disponer de información objetiva y fiable para los usuarios, estudiantes y empresas con deseos de participar en programas de I+D y para los responsables políticos con competencias en el ámbito de la educación superior.

El disponer de datos sobre la institución, sus tendencias y la manera de corregir defectos permite sin duda mejorar el sistema universitario.

Existe coincidencia entre los expertos de diversos países, en que la evaluación institucional, su calidad, es un concepto difícil de definir y aún más complejo de evaluar, que no puede ser simplificado. La calidad es un concepto multidimensional como afirma el informe del *International Council for Educational Development* (ICED, 1987, p. 68):

“Muchas veces la gente habla con ligereza de niveles o ‘estándares’ de calidad como si se tratase de absolutos metafísicos, tallados en piedra y aplicables en todos los momentos y lugares. Evidentemente, en realidad, los niveles o ‘estándares’ son sólo indicadores relativos que difieren de un lugar a otro y de un período a otro en un mismo lugar”.

Respecto de esta afirmación, nos permitimos hacer una precisión, si bien es cierto que la hacemos casi once años después. Se están comenzando a desarrollar estándares internacionales de calidad de la educación superior, en un proceso análogo a como se han desarrollado en el campo industrial. Estos se realizan a través de la *International Organization for Standardization* (ISO), que es una federación establecida en 119 países y fundada en 1947, para promocionar el desarrollo de “estándares” internacionales de fabricación, comercio y comunicaciones. ISO tiene dos series principales: ISO 9000 es un conjunto de ‘estándares’ de sistemas de calidad auditables para la industria de producción y de servicios. La serie ISO 14000 es un conjunto voluntario y genérico de ‘estándares’ que proporcionan gestión de negocios con

estructura y organización para gestionar impactos ambientales. El coste medio para obtener una certificación ISO se encuentra en un rango que va desde los 100.000 dólares USA (grandes compañías multinacionales) a los 75.000 (compañías de tamaño medio) y 50.000 (pequeñas compañías).

En el caso de la calidad de las instituciones universitarias está comenzando a ocurrir algo semejante, sin que queramos hacer juicio de valor alguno acerca de sus ventajas y posibles inconvenientes. La alianza internacional que se ha desarrollado para este fin, de negocios, educación superior y gobiernos, es GATE (*Global Alliance for Transnational Education*). GATE organizó en 1997 una Conferencia Internacional en Washington, DC (USA) titulada: “El futuro de la educación transnacional: el desarrollo de recursos humanos y el imperativo de la calidad”. La razón que se esgrime para justificar su creación es que los departamentos de recursos humanos de las empresas multinacionales se enfrentan, cada vez más, con el reto creciente de evaluar cursos y títulos de otros países cuando seleccionan personal para las mismas. La educación superior no se imparte ya dentro de límites únicamente nacionales. La educación transnacional se presenta bajo formas múltiples, que incluyen tanto los programas de formación y de aprendizaje en un entorno abierto o distribuido en línea a través de internet o de intranets, al entorno tradicional presencial.

2.3. La calidad en las instituciones universitarias: su evaluación, propósito y metodología. El Plan Nacional de Evaluación.

Según sea el mecanismo utilizado para llevar a cabo la evaluación de la calidad, se pueden encontrar dos sistemas alternativos que, en la práctica, se encuentran entremezclados con diferentes intensidades. En el siguiente cuadro recogemos dichos sistemas:

CUADRO 2.7. Sistemas alternativos de evaluación

- *Revisiones por colegas.* Este método se fundamenta en la hipótesis de que el sistema universitario es tan complejo que los que están inmersos en él son los más capacitados para opinar sobre la calidad o el buen funcionamiento de las instituciones universitarias. La puesta en práctica de estas evaluaciones puede hacerse usando equipos de evaluación externos a la institución, internos o mixtos.
- *Indicadores de rendimiento.* Se trata de utilizar indicadores, generalmente cuantitativos (aunque no de forma exclusiva), que suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia.

Parece razonable aceptar que un sistema de evaluación que haga uso de ambos criterios, indicadores y revisión por colegas, puede ser el más adecuado. La ventaja del uso de los indicadores para resolver problemas, como el de establecer unos criterios de asignación racional de recursos, parece incuestionable. Por otro lado, los métodos de revisión por colegas tienen, entre otras muchas, una ventaja esencial que

posibilita dar los primeros pasos en la instauración de un sistema de evaluación institucional: su mayor aceptabilidad por los individuos y grupos que van a ser evaluados. No obstante, esta afirmación también es cuestionada por distintos investigadores como ponen de manifiesto, entre otros, Guitián y Marrero (1994).

La calidad, históricamente y hasta este momento, ha sido juzgada por datos como la cantidad desembolsada por el alumno, las dimensiones de las aulas, la cualificación del profesorado, el número de alumnos por profesor, etc., más que por la medida -por ejemplo- del valor educativo añadido o la adecuación a las expectativas del mercado de trabajo, cuya cuantificación no es posible calibrar con precisión. En la calidad institucional deben considerarse factores tan heterogéneos como características y preparación de los alumnos y de los profesores, programas de estudio, relación entre investigación y enseñanza, equipamiento, clima institucional, etc. En el informe del ICED, anteriormente citado, se analizan certeramente los determinantes de la calidad y se afirma que no existe una única clave mágica para mejorar la calidad.

Si admitimos la complejidad del proceso evaluador podemos aceptar, sin embargo, con el fin de avanzar metodológicamente, que puede haber “una primera simplificación estableciendo qué variables son determinantes y cuáles marginales” (Rodríguez, 1991, p. 43). Los datos cuantitativos no deben ocultar los valores cualitativos como el clima institucional mencionado o la cultura corporativa, pues si fuese así se ocultaría una información importante. Además, los criterios y recomendaciones -según las experiencias de otros países europeos citados- apuntan a que la evaluación debe basarse, en una primera fase, en el autoestudio (autoevaluación),

garantizando la objetividad mediante la intervención de expertos externos (heteroevaluación).

Evaluar supone comparar objetivos y resultados; por lo tanto, debemos encontrar el modo de valorar de forma sistemática la valía de los medios o recursos humanos, materiales y financieros, así como los métodos o procedimientos que la institución pone en juego. Sin que queramos sentar doctrina exclusiva, ni excluyente hacia otras opciones, una opción novedosa consiste en establecer una sistemática global de la calidad de las universidades, que permita una permanente identificación cualificada y jerarquizada de objetivos integrados, susceptible de un adecuado seguimiento.

Ésta es una opción, aunque no la única. Según Fernández Sánchez (1987) existen diversos enfoques de la evaluación de la calidad según la metodología, los grupos de referencia, los resultados, etc. Si seguimos la taxonomía de House (1980), podemos establecer tres grupos principales, según los resultados perseguidos, como recogemos en el siguiente cuadro:

CUADRO 2.8. Enfoques de la evaluación

Eficiencia.	Productividad o responsabilidad.	Eficacia y control de calidad.
-------------	----------------------------------	--------------------------------

En el primero (Eficiencia), desarrollado principalmente en el ámbito de los economistas y las actividades gerenciales, la metodología se basa en sistemas de presupuestar, programar y planificar análisis de costos-beneficios; se trata, en definitiva, de una técnica propia del análisis de sistemas. El segundo es (Productividad o

responsabilidad); por el contrario, un modelo de objetivos de comportamiento que aplican los psicólogos y también los gerentes en el que se plantean, establecidos por consenso, objetivos previstos y variables de resultados cuantificados. Finalmente, el grupo de enfoques de la evaluación orientado a resultados de control y mejora de la calidad es un modelo de toma de decisiones en el que, entre los grupos de referencia, se encuentran los administradores y la metodología pone énfasis en encuestas, cuestionarios o entrevistas.

Motivo de debate, cuando profesionales de la industria o las empresas participan junto con universitarios en encuentros para reflexionar sobre la calidad y su evaluación, es la aplicación al mundo universitario de patrones de calidad total. Para Michavila y Calvo (1998), planteamiento que compartimos, el modelo universitario no es comparable en todas sus partes a los campos de la actividad empresarial, más bien creemos que son poco afines. En las empresas se vienen desarrollando, en los últimos años y de modo creciente, iniciativas de calidad total. En la universidad existen parcelas a las que sí pueden trasladarse resultados y modelos industriales de ese estilo, por ejemplo: la administración, la gestión y la toma de decisiones gerenciales de la organización universitaria, así como bastantes de sus servicios (centros de documentación, suministros, atención a los usuarios,...). Pero, en absoluto, se pueden aplicar a la docencia y a la investigación.

La metodología seguida en los diferentes sistemas de evaluación de distintos países de la Unión Europea presenta los siguientes rasgos comunes:

CUADRO 2.9. Características comunes de los métodos de evaluación.

- Una primera fase de autoevaluación de las instituciones universitarias, siguiendo guías establecidas por organismos coordinadores de carácter estatal o supraestatal.
- Una segunda fase de evaluación externa, que permita verificar y contrastar los datos generados en la primera fase.

Ambas fases son imprescindibles pues permiten que se impliquen los miembros de la comunidad universitaria de cada institución sujeto de la evaluación, mediante el autoestudio realizado en la primera fase y, por otra parte, la evaluación externa da el rigor y la objetividad imprescindibles para el proceso.

Un valor positivo de la participación de la comunidad universitaria en el proceso es que genera, según las experiencias acumuladas, iniciativas espontáneas de mejora dentro de la propia universidad. Estas iniciativas se producen antes de concluir el trabajo conjunto de evaluación y permiten corregir fácilmente los fallos detectados por los propios interesados dentro de los diversos centros.

También se admite, de forma generalizada, que como consecuencia del proceso evaluador debe realizarse un informe público. Éste tiene que contener los principales resultados y la información de mayor interés para la sociedad y las administraciones con competencia universitaria, de manera especial para la autonómica.

La ULPGC participa en el Plan Nacional de Evaluación de las Universidades en la modalidad de preparación de proyectos de evaluación para la convocatoria correspondiente al segundo año. Al mismo tiempo, ha participado en un proyecto de evaluación por parte de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), alguno de cuyos resultados se incluyeron y comentamos en el capítulo anterior.

El Plan Nacional tiene como objetivos el desarrollo de actuaciones concretas por parte de las universidades, de mejora de la calidad y un incremento en la transparencia de la acción universitaria, de forma que los estudiantes, sus familias, las empresas y los profesionales conozcan las ventajas, los puntos fuertes de unas frente a las otras y puedan de esta forma escoger libremente (opción absolutamente utópica en este momento). También pretende permitir a las administraciones educativas tomar decisiones basadas en el conocimiento real de las instituciones universitarias. El Contrato-Programa firmado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, y la ULPGC el 28 de febrero de 1996, también va en esta línea. Representa un procedimiento, innovador en el sistema universitario español; aún admitiendo sus fallos fruto de la falta de experiencia y de la organización legislativa del propio sistema.

El Plan debe, además, contribuir a mejorar otros tres aspectos relevantes:

- Incrementar la eficacia y la eficiencia del gasto en enseñanza universitaria.
- Incentivar el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación, lo que permitirá aumentar la movilidad de los graduados con un incremento en la competitividad internacional de las empresas y la excelencia de la investigación y el desarrollo tecnológico realizados.
- Ser una herramienta útil para satisfacer nuevas demandas, más amplias y complejas, de formación reglada y no reglada o permanente, tanto del conjunto de los ciudadanos como, en especial, de los que acuden por primera vez a las aulas universitarias.

Para el logro de nuestros objetivos consideramos necesario concretar las características generales del sistema de evaluación (Mora Ruiz, 1991):

- El propósito de la evaluación debe ser asegurar la calidad y conseguir mejoras.
- La evaluación debe contemplar aspectos internos y aspectos externos.
- La autoevaluación debe ser una pieza fundamental en el conjunto del proceso.
- Las medidas de la calidad que se utilicen en la evaluación deben obtenerse por consenso.

- La sistemática de la evaluación ha de caracterizarse por ser regular y cíclica.
- La evaluación debe ser global. Es decir, en un ciclo, todas las unidades de cada universidad han de ser evaluadas.
- Los planes y programas de la institución deben ser afectados por la evaluación. Esto es fundamental para que, al cabo de los años, la dinámica iniciada no quede en un ejercicio retórico o simplemente academicista.
- La formación de los equipos evaluadores externos debe ser muy ponderada y cuidadosa en la elección de colegas experimentados, sin sesgos.
- La información de los resultados del proceso, enmarcados rigurosamente y con el grado de desagregación requerido, debe tener carácter público.

2.4. La evaluación de la docencia. La definición de indicadores.

Entre las diferentes maneras de enfocar el problema de la evaluación de las universidades se recogen, bajo el nombre de evaluación del rendimiento institucional, aquellos aspectos conectados con la medida de la relación existente entre los objetivos de la institución (recogidos en los Estatutos de la ULPGC, en nuestro caso, como misión y objetivos de la Institución, en su título preliminar), los resultados reales que se obtienen y las aportaciones necesarias para el proceso educativo.

Una de las herramientas que más se han utilizado para la evaluación de las universidades han sido los indicadores de rendimiento ya citados en el capítulo anterior de esta tesis, en relación con la ULPGC. Los indicadores no sólo son un instrumento técnico para la evaluación, sino que deben ser considerados dentro de un complejo mundo de tensiones políticas entre la necesidad de control público sobre la educación superior y la autonomía de las instituciones universitarias.

Existen multitud de indicadores de rendimiento que se han ensayado para recoger alguna faceta importante de la vida de las instituciones universitarias. Una clasificación amplia de todos ellos se puede hacer basándose en tres criterios diferentes (Dochy, Segers y Wijnen, 1991):

CUADRO 2.10. Criterios para indicadores de rendimiento

	Indicadores docentes
SEGÚN LA FUNCIÓN	Indicadores de investigación
	Indicadores de servicio
	Indicadores de Input
SEGÚN EL OBJETO	Indicadores de proceso
	Indicadores de <i>Output</i> (producto)
	Indicadores cuantitativos
SEGÚN EL TIPO DE MEDIDA	Indicadores cualitativos

Centrándonos en la evaluación de la docencia, función de la universidad que incluye de algún modo el “abandono de los estudiantes”, hay un artículo que recoge la problemática en una amplia extensión (De Miguel, 1991), aunque todavía queda camino por recorrer e investigaciones por realizar, hasta llegar a disponer de una verdadera metodología para la evaluación de la docencia universitaria, aceptada ampliamente por las comunidades universitarias.

Para la evaluación de la docencia tomaremos, siguiendo el trabajo referenciado, un modelo de producción. De manera simplificada podríamos decir que:

- La Universidad establece una oferta académica (planes de estudio y cursos) y obtiene una demanda de alumnado con determinadas características: *input*.
- La Universidad organiza las enseñanzas y desarrolla actividades para que la demanda aceptada adquiriera los conocimientos y habilidades correspondientes: *procesos*.
- Se obtienen unos resultados tanto a nivel de los sujetos como de la propia institución: *producto*.
- Lo anterior se realiza dentro de una organización específica (con una cultura e infraestructura determinadas): *contexto*.

Cada uno de estos componentes de la docencia es administrado mediante unidades básicas de gestión.

CUADRO 2.11. Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional

(extraído De Miguel, 1991, p. 344)

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condicionantes de la institución	Características de las enseñanzas a evaluar	Variables relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluación de los resultados
Infraestructura: - Recursos - Alumnado - Profesorado	Reconocimiento social de las enseñanzas Prestigio del Profesorado Nivel de entrada de los alumnos	Organización de la docencia Elaboración de Programas Actividad docente en el aula	Rendimiento de los alumnos: - Durante las enseñanzas - Al finalizar los estudios - A largo plazo
Cultura Organizacional	Adecuación de edificios e instalaciones Dotaciones y equipamientos necesarios	Actividades académicas fuera del aula	Resultados a nivel Institucional: - Sobre eficacia - Sobre eficiencia - Cambio institucional

La evaluación de la docencia universitaria es una tarea compleja dada la situación peculiar que esta actividad (función de la universidad) tiene en el ámbito universitario. De una parte, es una actividad infravalorada, que en muchas ocasiones se ejerce por obligación y de manera rutinaria, y sobre la que se tiene la impresión de que no rentabiliza el tiempo que se le dedica, especialmente cuando se compara con los esfuerzos dedicados a la investigación. De otra, las condiciones en las que habitualmente se desarrolla (masificación, métodos de enseñanza tradicionales, poca atención a la formación didáctica del profesorado, escasa renovación de los contenidos, etc.), han dado lugar a que el interés por la docencia haya ido disminuyendo

progresivamente, al igual que ocurre con el profesorado de los otros niveles del sistema educativo público español.

Para llevar a cabo esta evaluación es preciso concretar previamente dos aspectos, que son bastante complejos:

- Definir los criterios de calidad para evaluar la docencia en la universidad. Es decir, seleccionar qué tipo de indicadores son apropiados para evaluar sus distintos aspectos o dimensiones.
- Determinar qué tipo de procedimiento consideramos apropiado, en cada caso, para efectuar la evaluación.

2.4.1. Principales indicadores sobre docencia universitaria.

Siguiendo el trabajo de De Miguel (1991) estableceremos, en primer lugar y de forma breve, los objetivos fundamentales de la docencia. Al mismo tiempo, para cada uno de ellos, se seleccionarán una serie de dimensiones o aspectos que se pueden observar, y, a través de los cuales es posible acercarse a su evaluación. Una vez establecidas las dimensiones principales de cada objetivo, se seleccionan algunas variables o magnitudes que se pueden utilizar como indicadores de calidad.

2.4.1.1. Evaluación de los factores contextuales.

El contexto de las universidades es muy diferente entre unas y otras. Una evaluación que no tenga en cuenta las diferencias entre las universidades anula buena parte de la evaluación y falsea todo proceso comparativo. Por lo tanto, toda evaluación debe tener en cuenta los factores contextuales que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje en cada universidad concreta.

1^{er} factor: De carácter político, en el sentido de evaluar la calidad de la docencia desde la cuota de autonomía que una universidad tiene. Se trata de la rendición de cuentas: estimación de la eficiencia que demuestran las universidades en la administración del dinero público (este factor afecta a todas las funciones de la universidad, aunque esta es, como dijimos, la más apreciada por los alumnos y por la propia sociedad).

2^o factor: De carácter social, que tiene que ver con un problema ante el que la sociedad es especialmente sensible en el momento actual: la búsqueda del necesario y difícil equilibrio entre enseñanza de calidad y un “*numerus clausus*” que no impida el acceso a un número elevado de alumnos, en su primera opción. El dilema entre calidad-selección y extensión-masificación es un problema no resuelto en las universidades públicas que origina agravios comparativos evidentes.

3^{er} factor: Depende del tipo de cultura sobre la enseñanza que funciona dentro de la organización de un centro concreto. El desarrollo de la actividad está mediatizado por la cultura organizacional que tiene la institución sobre la enseñanza que imparte. Por ejemplo, el sentido y utilidad que se otorga a la docencia en las Ingenierías son muy distintos al que se emplea en las Humanidades por lo que no se pueden evaluar con los mismos parámetros centros o titulaciones con culturas organizacionales claramente distintas. Ello significa que toda evaluación de la docencia a escala institucional debe estar referida a una titulación.

Desde el punto de vista práctico, estos factores determinan que las universidades se diferencien unas de otras no sólo en su “infraestructura”, sino también por su cultura. Las diferencias son tan patentes que necesariamente deben utilizarse indicadores que permitan establecer comparaciones entre aquellas instituciones que realmente son comparables en su infraestructura para evaluar titulaciones, que son igualmente equiparables por su “cultura”.

Algunos de estos indicadores se recogen en el siguiente cuadro:

CUADRO 2.12. Objetivos e indicadores relativos al contexto de una universidad

(extraído De Miguel Díaz 1991, p. 355)

OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS Y DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Infraestructura/Recursos	Económicos	- Presupuestos asignados a la institución - Media de costos por alumno - Porcentaje de gastos dedicados a docencia
	Instalaciones	- Metros cuadrados por alumno en el campus
	Equipamiento	- Tasa de equipamientos especiales (ej. ordenadores) por alumno - Dotación de laboratorios, medios audiovisuales, ayudas a la docencia, Biblioteca, etc. - Dotación para proyectos de innovación
Características del Profesorado	Número	- Ratio de alumnos por profesor - Estructura académica del profesorado
	Dedicación	- Número de horas dedicadas a docencia por profesor - Días lectivos durante el curso escolar
Características del Alumnado	Efectivos	- Número total de alumnos en la institución - Estructura social de la población estudiantil
	Admisión	- Procedencia geográfica de los estudiantes - Procedimientos de admisión en la institución

2.4.1.2. Evaluación de los planes de estudio.

La oferta docente de una universidad está constituida por los títulos y cursos que se imparten en la misma y que, en el caso de la UPLGC, se expusieron en el capítulo anterior. Dicha oferta se hace, o se debería hacer, con una finalidad específica y de manera que se plasme en los planes de estudio. En la medida que las universidades tienen autonomía elaboran los planes relativos a títulos homologados (siguiendo las

directrices oficiales) e igualmente diseñar títulos y cursos propios de acuerdo con normas nacionales y de la propia universidad.

Las decisiones que se tomen en relación a los planes de estudio son vitales para toda la actividad docente universitaria. No es lo mismo optar por un modelo centrado sobre la calidad (ofrecer sólo titulaciones y cursos de alto nivel científico para pocos alumnos) que utilizar criterios sociales para extender la enseñanza universitaria al mayor número de personas. La UPLGC ha optado, sin lugar a dudas, por el modelo centrado en criterios sociales; tanto por la forma en que se gestó y nació la universidad como por la necesidad de invertir en recursos humanos como única solución para un futuro mejor para Canarias, partiendo de un déficit histórico en titulados superiores. Canarias presenta, en el momento actual, tasas de escolarización en la enseñanza secundaria por encima de la media nacional, tanto en bachillerato como en la formación profesional. A nivel universitario la población estudiantil es de las más altas del Estado con un 30% de su población, aunque debemos tener en cuenta el déficit tradicional que arrastraba.

También condiciona la elaboración de los planes de estudio las decisiones que se establezcan sobre si las enseñanzas deben organizarse en función del desarrollo del conocimiento científico o en función de las necesidades del entorno social donde se encuentra la universidad. En cualquiera de los casos, los planes pueden ser evaluados en función de los recursos (profesorado, instalaciones, equipamiento,...) de que se dispone para llevarlos a cabo. Antes de implantar una titulación se debería estimar si la institución está acreditada para ello. Esto significa que, independientemente del modelo que se adopte, aunque toda oferta académica puede ser evaluada por su interés científico

y social, desde el punto de vista práctico, la evaluación viene determinada por el reconocimiento social que tiene el título que ofrece, el prestigio de su profesorado y el nivel de equipamiento e instalaciones relacionadas con las enseñanzas concretas, características que se pueden observar a través de la demanda del alumnado. La demanda constituye el indicador más representativo para evaluar a “*priori*” la calidad de las enseñanzas relativas a una titulación completa o a un curso de una de ellas. Indudablemente en la mayor parte de universidades españolas estos indicadores son una utopía necesaria (utilizo el concepto de utopía como deseo y posibilidad, centrándola en el desarrollo de la universidad y su necesaria apuesta por la calidad), en el momento actual; pero esta es la tendencia generalizada en los países de la Unión Europea, hacia las cuales deben ir las universidades españolas y, específicamente, la ULPGC. Estos planteamientos se recogen en el siguiente cuadro.

CUADRO 2.13. Objetivos e indicadores relativos al input en la evaluación de la docencia,
(adaptado de De Miguel 1991, p. 357)

OBJETIVOS A EVALUAR	ASPECTOS O DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Oferta académica	Reconocimiento social del título	<ul style="list-style-type: none"> - Número de programas y materias acreditadas por expertos y colegas de otras universidades - Tasa de empleo entre titulados - Opiniones de antiguos alumnos, profesionales y empresarios sobre las enseñanzas impartidas
	Prestigio del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificación del profesorado (títulos, publicaciones, estancias en otras instituciones y laboratorios, premios y reconocimientos) - Tiempo dedicado a la docencia en relación con la investigación
	Buenas instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad del espacio dedicado a la docencia - Dotación bibliográfica (fondos y manuales) en relación con las enseñanzas. Localización y disponibilidad de los mismos
Demanda del alumnado	Matrícula	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de alumnos admitidos en relación con las solicitudes - Tendencia de las matrículas durante los últimos diez años
	Criterios de selección	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de las calificaciones exigidas para acceso a los estudios - Adecuación de los conocimientos previos del alumnado al nivel de las enseñanzas universitarias, en sus diferentes primeros cursos

2.4.1.3. Evaluación de los procesos.

Una vez decididas las enseñanzas a impartir, la Universidad establece una serie de procesos y actividades para desarrollarlas. Las tareas a realizar, en forma sintética, son la organización de la docencia, elaboración de los programas de las diferentes asignaturas, realización de la actividad docente en las aulas del campus y otras actividades fuera del aula.

2.4.1.3.1. La Organización de la docencia.

Una vez decididas las titulaciones a impartir por una universidad es necesario determinar quién va impartir una materia concreta, cuándo y dónde la va a impartir (horario y aula) y cómo va a desarrollar dicha actividad (clases teóricas, prácticas, seminarios, talleres,...). Asimismo, la Universidad, a través de su Junta de Gobierno (algunas de estas competencias están recogidas en los Estatutos de la ULPGC, en nuestro caso concreto, y otras son normas específicas elaboradas por la Junta de Gobierno como el Reglamento de planificación docente, exámenes, evaluación, calificación y actas, de julio de 1995), deberá decidir las normas a través de las cuales distribuye y coordina los alumnos por grupos y asigna la carga docente a los profesores. Éste es el nombre por el que se reconoce la actividad docente del profesor y su mismo nombre expresa la consideración que la actividad docente merece en la universidad: “carga”. La preocupación por la calidad de la docencia se manifiesta, también, en todas las decisiones que en cada universidad se toman con relación a la formación y selección del personal, el perfeccionamiento del profesorado y el funcionamiento de los órganos de gestión en los centros y departamentos, entre otros; dada la repercusión directa que

tienen estos factores sobre la enseñanza. La ULPGC tiene una Comisión de Calidad de la Docencia, nombrada por el Claustro Universitario que ha elaborado una memoria de las actividades desarrolladas en relación con estos y otros factores, en el cuatrienio 1994-1998.

2.4.1.3.2. *La elaboración de programas.*

Todas las titulaciones se concretan en una serie de programas de estudio en los que se detallan los objetivos y contenidos de cada asignatura. En el Reglamento de planificación docente, exámenes, evaluación, calificación y actas se establece, en su artículo 5, la obligación de que cada profesor presente un proyecto docente de la asignatura de la que es responsable, así como de la metodología y criterios de evaluación que estima utilizar. La elaboración de los programas es algo más que la simple enumeración de temas o preguntas de cada tema. Requiere concretar, no sólo, qué se va a enseñar (los contenidos y su justificación), sino también los recursos y medios que se van a utilizar en dichas enseñanzas y cómo se va a proceder para su evaluación. La elaboración de la programación docente, que consideramos imprescindible, incluyendo materiales de apoyo (tanto en soporte de papel, como distribuidos “en línea”), constituye una de las actividades que mayor repercusión tiene sobre la docencia, por lo que debe ser objetivo prioritario de evaluación.

2.4.1.3.3. *La enseñanza en el aula.*

El núcleo fundamental, y, a menudo el único, de toda acción docente es la actividad que el profesor realiza en el aula. Esta es la razón por la que en la práctica todas las universidades españolas, incluyendo la ULPGC, se identifica -y como vemos de forma errónea- evaluación de la docencia con evaluación del profesor, y, además, realizada de forma exclusiva por sus alumnos. Ya hemos visto, de ahí nuestro interés en este apartado de la tesis, que ni la evaluación de la docencia es igual a evaluación del profesor, ni tampoco ésta se puede limitar a su actividad en la clase. El profesor realiza otras actividades antes de la clase y después de ella que son tan importantes como las que efectúa al enseñar en presencia de los estudiantes. Además de enseñar (instructor), el profesor se debe perfeccionar (mediante la investigación, la superación pedagógica, la actualización de los contenidos de los programas, etc.), debe tomar decisiones organizativas (gestor) y debe ayudar y tutelar a los alumnos (orientador o tutor). Si nos restringimos a la labor desarrollada en el aula, los aspectos que deben ser objeto prioritario de evaluación son:

- Nivel en el desarrollo de los contenidos.
- Metodología utilizada para presentarlos. Aspectos didácticos de la docencia del profesor.
- Sistema de evaluación que emplea.
- Clima que logra establecer en el aula a través de sus relaciones con los alumnos.

Estos aspectos, no pueden ser evaluados sólo por los alumnos actuales, sino por los que ya pasaron por la asignatura y se encuentran en cursos superiores y, sobre todo, por los egresados que ya están inmersos en el mercado de trabajo.

2.4.1.3.4. *Las actividades académicas fuera del aula.*

La actividad fuera del aula es tan enriquecedora como la que tiene lugar en la misma y como hemos afirmado, está ausente en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior españolas. Normalmente, parece que ni los centros ni los departamentos ni los representantes institucionales se preocupan en estimular estas actividades, por lo menos de forma planificada y continua (conferencias, jornadas, seminarios, profesores invitados, empresarios del sector, etc.). En algunas titulaciones de la ULPGC ya existen actividades incipientes en este sentido que hay que reforzar, ampliar y regular por parte de cada centro al que pertenezca cada titulación. Aún cuando se realicen no pueden considerarse como acciones docentes importantes, tanto en la mentalidad de los responsables académicos, como de los propios estudiantes y este es un aspecto más de la necesaria cultura institucional. Estas actividades se pueden realizar fuera del centro y, a menudo, es conveniente esta opción (estancias, intercambios, prácticas de campo y en empresas, etc.). Desde la óptica de los alumnos y, lo demandan constantemente, todo tipo de acción orientada hacia la ayuda individualizada en la enseñanza (dirección de trabajos, clases de apoyo, clases prácticas, etc.) como hacia la orientación personal (tutorías, tesinas, proyecto fin de carrera, información académica y profesional, ayudas y consultas, etc.). Coincidimos con De Miguel (1991) que la no inclusión de estos aspectos académicos refleja una concepción muy sesgada de los procesos docentes en la enseñanza universitaria.

En el cuadro 2.14. se describen los principales objetivos e indicadores en relación a la docencia.

CUADRO 2.14. Objetivos e indicadores en relación a los procesos de la Docencia

(adaptado de De Miguel Díaz, 1991, pp. 360-361)

OBJETIVOS	DIMENSIONES	INDICADORES
Organización de la docencia	Distribución	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos con número reducido de alumnos - Distribución de la “carga” lectiva según modalidades de enseñanza (clases teóricas, prácticas en el aula, laboratorio, talleres, campo, empresas,...)
	Asignación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema establecido para la asignación de la docencia, según materias, cursos, ciclos y especialidades - Sistema establecido para efectuar las suplencias y sustituciones
	Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de horas impartidas y/o ausencias por profesor - Tiempo dedicado a la coordinación (vertical y horizontal) y revisión de los enseñanzas (contenidos y metodología)
	Gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios en la selección del personal - Funcionamiento de las Comisiones de Asesoramiento Docente y de Calidad de la Docencia - Reglamentos y normas generales y específicas de los centros
Elaboración del Programa	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos por titulación y curso - Ajuste de objetivos a las posibilidades de los alumnos - Relaciones entre objetivos de docencia y de investigación
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos actualizados y adaptados a las necesidades del entorno - Interdisciplinariedad de la enseñanza - Grado de opcionalidad en la elección del curriculum personal
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo dedicado por el profesor a preparar las clases - Elaboración de materiales para la docencia (papel y páginas Web) - Procedimientos para revisar programas y nuevas enseñanzas

OBJETIVOS	DIMENSIONES	INDICADORES
Evaluación de la docencia en las aulas	Desarrollo de las clases	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de control de la actividad en el aula - Valoración de la competencia del profesor por los alumnos *
	Métodos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de enseñanza utilizados en la clase - Usos de medios tecnológicos en la clase como apoyo a la docencia tradicional
	Sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de evaluación establecidos - Análisis de las pruebas utilizadas en los exámenes
	Clima del aula	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y relaciones con los alumnos - Actividades organizadas por los alumnos en el aula
Actividades académicas fuera del aula	Actividades docentes en el centro	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades académicas paralelas - Sistemas alternativos de enseñanza (grupos de mañana, tarde, noche, estudiantes a tiempo parcial,...)
	Actividades fuera del centro	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones con el mundo empresarial (prácticas y estancias en empresas) - Programas de intercambio (Erasmus, Sócrates, Leonardo, Lingua,...)
	Tutoría de Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo dedicado a direcciones de trabajos, trabajos fin de carrera, tesinas, consultas, repasos,... - Atención individualizada a los alumnos
	Servicio de Información y Ayuda	<ul style="list-style-type: none"> - Servicios y Programas de Información, Asesoramiento y Ayuda al estudiante - Actividades de acogida y orientación a los alumnos de nuevo ingreso y a los que se van a incorporar al mercado del trabajo

*Este es el único indicador de la calidad de la docencia que se utiliza, hasta el momento, para la evaluación de la docencia en la ULPGC

2.4.1.4. Evaluación de resultados.

Por último, la docencia universitaria debe ser evaluada a partir de sus resultados. La dificultad radica en determinar cuáles son los resultados (el producto); en

una primera aproximación se puede establecer una clasificación entre resultados observados a través de los alumnos y resultados en el ámbito institucional. Este es el aspecto de la calidad de la docencia más directamente relacionado con el objetivo de nuestro trabajo.

La evaluación de resultados en función de los alumnos se toma, en la mayoría de los casos, como criterio de rendimiento académico. La mayoría de los estudios existentes recogen las calificaciones como indicador explícito del provecho académico de los alumnos. Otros trabajos utilizan un criterio de rendimiento a largo plazo con el fin de estimar la influencia que los resultados en determinadas enseñanzas tienen sobre la vida laboral y social del individuo. En este sentido, están elaborándose trabajos de investigación en la ULPGC que inciden en este tema.

Este tipo de evaluación, centrada en el rendimiento académico, se justifica desde una concepción de la enseñanza basada en un modelo de producción (en este sentido se recoge en el contrato-programa firmado por la ULPGC y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, anteriormente citado); lógicamente, ofrece un planteamiento restrictivo de los efectos de la docencia cuando ésta se analiza desde los modelos orientados hacia el desarrollo (De Miguel, 1991). Desde esta perspectiva, la evaluación debe orientarse a estimar las competencias y actitudes que el estudiante adquiere a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a desarrollar al máximo sus propias posibilidades, antes que centrarse sobre medidas de conocimientos y nociones puntuales. Distintos trabajos de investigación (Astin, 1985; Hagerty y Stark, 1989) hacen énfasis en que es necesario considerar otras dimensiones del desarrollo alcanzado por el alumno: habilidades, conductas,

maduración, valores sociales y de integración en grupo, etc.; así como la adquisición de competencias y actitudes específicas en relación con el mundo profesional.

Por otro lado, la evaluación de la docencia también debe efectuarse a nivel institucional, ya que no sólo deben operarse los cambios en los individuos (estudiantes) sino también en las organizaciones (universidad específica de que se trate). La universidad debe someter a control su propia organización con el fin de observar la eficiencia de sus procedimientos y la eficacia de sus resultados. La evaluación del rendimiento en estos dos aspectos constituye el punto de partida para detectar los aspectos institucionales que deben ser mejorados, para decidir las innovaciones que es necesario introducir para potenciar un funcionamiento más adecuado de la universidad y para estimar las medidas de política educativa y de profesorado aconsejables dentro de una “cultura de cambio”. Si la Universidad no evalúa su propia organización da más posibilidades a que las fuerzas sociales y políticas ejerzan ese control de forma más o menos indirecta, a pesar del reconocimiento constitucional de su autonomía.

Una vez que hemos efectuado un análisis sobre los componentes de la unidad de docencia y enumerado los principales indicadores que se pueden utilizar para evaluar los distintos aspectos o factores implicados, el cuadro 2.15 resume los objetivos e indicadores de la docencia institucional.

CUADRO 2.15. Objetivos e indicadores sobre resultados de la docencia institucional

(adaptado de De Miguel, 1991, p. 363)

OBJETIVOS	ASPECTOS/ DIMENSIONES	PRINCIPALES INDICADORES
Rendimiento de los alumnos	Progreso durante las enseñanzas	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de las evaluaciones (exámenes, pruebas y otros criterios) realizadas a lo largo de las enseñanzas - Grado de satisfacción del alumno en las enseñanzas que recibe - Relación entre la carga docente elegida y el proceso académico
	Resultados finales	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento de los alumnos en la prueba final de la carrera (nota media, en su caso) - Media de tiempo entre graduación y primer trabajo - Porcentaje de alumnos que continúan estudios (postgrado y tercer ciclo)
	Resultados a largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> - Tasa a admisión en pruebas de carácter profesional - Categoría profesional de las actividades desempeñadas por titulados - Nivel económico (salario) dentro de las actividades elegidas
Resultados a Nivel Institucional	Eficacia Objetivos/ Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Promedio de cursos empleados en relación con los establecidos en los planes de estudio (retraso) - Tasa de egresados y/o abandonos en relación con la matrícula - Relación entre objetivos previstos y alcanzados
	Eficiencia Resultados/ Medios	<ul style="list-style-type: none"> - Número de cursos y/o programas realizados - Nivel de utilización de los medios destinados a la docencia, por alumnos y profesores - Relación entre costos y resultados. Tasa por alumno
	Cambio Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Innovaciones introducidas en relación con la docencia - Sistemas establecidos para controlar la calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales - Programas presentados al desarrollo profesional de los docentes (año sabático, licencias, etc.)

Hemos querido presentar el apartado de la evaluación de la calidad de la docencia de una manera amplia, tanto por la importancia de esta función de la universidad y la escasa cultura e interés que hay hacia ella, como porque permite centrar el interés y relevancia del tema elegido para nuestra investigación. Este es un campo en el que el Departamento de Psicología y Sociología está realizando una investigación, con la finalidad de establecer una metodología, que no quede restringida sólo a la opinión de los alumnos actuales de un profesor y que se reduce a valorar sus acciones en el aula.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA
UNIVERSIDAD.

FRACASO ACADÉMICO Y
ABANDONO DE LA UNIVERSIDAD.

REVISIÓN DEL MARCO TEÓRICO PARA EL
ESTUDIO DEL ABANDONO.

El rendimiento académico en la universidad. Fracaso académico y abandono en la universidad. Revisión del marco teórico para el estudio del abandono.

Introducción.

Una vez establecido el entorno universitario en el que vamos a realizar nuestro estudio y sus principales características (capítulo 1º), así como la sensibilidad social, gubernamental y académica, cada vez mayor, hacia la calidad en la docencia y su evaluación (capítulo 2º), establecemos una revisión del marco teórico en el que se aplica nuestra investigación sobre el abandono de estudiantes en la ULPGC. Comenzaremos por establecer una aproximación teórica al estudio con la siguiente secuencia:

CUADRO 3.1. Estructura del capítulo.

Rendimiento académico → Fracaso académico → Abandono en la universidad
--

Este marco es necesario antes de establecer, en los capítulos siguientes, el enfoque metodológico, el planteamiento de la investigación, el análisis experimental realizado y los resultados, conclusiones y recomendaciones para el futuro de este trabajo.

Este tipo de estudios se ha desarrollado, con mayor profundidad y alcance, en los sectores de la educación primaria y secundaria, en todo el mundo. Su aplicación al nivel universitario es escasa en la literatura; sólo a partir de la última década (la de los años 90) empieza a despertar el interés de los investigadores y gestores públicos de la educación superior, por las razones que hemos expuesto en el capítulo anterior.

3.1. El rendimiento académico en la universidad.

Parece conveniente comenzar por establecer este concepto para lo cual seguiremos con el modelo de producción introducido en el capítulo anterior. Éste es un modelo aplicable a todas las Organizaciones y la Universidad con sus peculiaridades. Es un término relativamente reciente, sobre todo, si se identifica con “producción” en el que el profesor y otras variables son el medio para que el alumno obtenga un rendimiento y éxito esperado en la tarea que está desarrollando. Insistimos, una vez más, en que no consideramos la Universidad como una empresa en la que sólo priman los planteamientos económicos, sino que existen valores y dimensiones de otra índole que, cuando menos, son importantes. Nos referimos a su dimensión humana, social, cultural, etc. En el rendimiento de las organizaciones universitarias, al igual que en las empresas, se puede contemplar una doble vertiente:

- a) *Cualitativa*, basada en el nivel de formación de los estudiantes egresados, en una adecuación de las titulaciones a la demanda de la sociedad, en el desarrollo científico y técnico, en las necesidades de su entorno inmediato, etc.
- b) *Cuantitativa* referida a los estudiantes que se gradúan en el tiempo establecido, a los que finalizan sus estudios en relación con los que se

matriculan cada año por primera vez, evaluación con la que finalizan sus estudios, tasas o bolsas de retenciones, porcentaje de abandonos, etc.

En todo estudio sobre rendimiento se comienza por establecer su concepto a partir de su posible definición o definiciones. No consideramos necesario incidir en su origen etimológico o en su definición léxica que se pueden encontrar en cualquier diccionario. Normalmente, como ocurre en las ciencias experimentales, son más interesantes las definiciones de tipo operacional. En este sentido, el rendimiento está relacionado con los resultados del trabajo y con la evaluación de las personas. El análisis de resultados conduce, necesariamente, a evaluar la calidad y el grado de realización del trabajo, también, al control de las operaciones “evaluación de resultados” y a “alcanzar los objetivos planteados”. Como podemos apreciar es una nomenclatura característica de la Teoría de las Organizaciones.

Por lo tanto, los autores, en la teoría de las organizaciones, suelen hacer referencia no al término rendimiento, sino a la *evaluación del rendimiento*. También resulta, en relación con la afirmación anterior, más adecuada una definición en “extenso”, que en “intenso”. El término rendimiento se utiliza, en los ámbitos universitarios, como sinónimo de calidad de docencia, calidad de enseñanza. De alguna manera rendimiento es medir, valorar, evaluar el progreso, los éxitos, los resultados, etc. que se logran en una determinada institución.

Para establecer el concepto de rendimiento y aplicarlo a la universidad, debemos considerar dos aspectos: el *rendimiento institucional*, por un lado, y el *rendimiento de los alumnos* por otro. Como indicamos en el estudio del rendimiento

académico, es necesario tener en cuenta tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Los aspectos cuantitativos están relacionados con el nivel de logros que se obtienen en las diferentes titulaciones (unidad de evaluación de la docencia); los aspectos cualitativos contemplan el nivel en el que se alcanzan los objetivos educativos por parte de los alumnos que se gradúan, la relación entre el número de alumnos que ingresan en la universidad y los que se gradúan, el tiempo medio que invierten los estudiantes hasta que se gradúan, el progreso real de los mismos, los salarios que reciben en su primer empleo, el tipo de empleo en relación con su título universitario, etc.

Otro aspecto cualitativo de rendimiento académico puede ser la demanda de titulados y la forma como desempeñan su actividad laboral. Este parámetro está normalmente más relacionado con las necesidades de la sociedad que con la propia institución; no obstante, resulta significativo si los alumnos que se gradúan por una determinada universidad están más solicitados que los egresados por otra. Esta es una información difícil de obtener y, por el momento, no parece significativa en nuestro país por la escasa movilidad estudiantil y de titulados, por estar empezando la formación de postgrado y permanente y por la inexistencia de un *ranking* de universidades como ocurre, por ejemplo, en Estados Unidos y en Canadá.

En general, el rendimiento académico en las universidades tiene impacto social (en la ULPGC por las circunstancias que concurrieron en su creación y por la actividad de su Consejo Social, este hecho es cada vez más evidente), aspecto que podríamos denominar *rendimiento externo* y que se mide a través del éxito de sus titulados; pero, existe también un *rendimiento interno*, que se evalúa y concreta en

valoraciones (notas) que obtienen los alumnos, cuantificación del progreso y retraso y otras variables ya indicadas en capítulos anteriores.

El rendimiento académico, pues, se puede definir de diversas maneras. Así Cowan (1985), establece tres palabras, en relación con el tema, extraídas de la teoría de sistemas: *eficiencia*, *eficacia* y *rendimiento*.

La *eficiencia* es la relación existente, generalmente en forma de cociente, entre las entradas y las salidas de un sistema. En este sentido busca la relación entre el producto (los alumnos) y el resultado que se obtiene, cualquiera que sea la forma en que éste se determine. Es una definición con un cierto enfoque externo y aditivo de la evaluación, que pone el énfasis en el “costo” que implica un buen o un mal rendimiento.

La *eficacia* o efectividad es el cociente entre los resultados que se obtienen y los que son posibles o ideales. La eficacia es un concepto interno al propio sistema (universidad) y busca la coherencia entre el producto y los objetivos que se han establecido. Los conceptos de efectividad, eficacia y productividad se pueden englobar, según el citado autor, en uno más amplio que denomina “medidas de rendimiento”, que cuando es evaluado pasa a denominarse rendimiento institucional.

Desde dicho punto de vista, el rendimiento académico en la universidad se ha definido, en distintos entornos y autores, como *el éxito obtenido por los alumnos en la superación total de cada curso académico* (González Tirados, 1990). Esta definición resalta la evaluación cuantitativa del rendimiento, aunque la propia autora indica,

explícitamente, que lleva implícita la evaluación en indicadores cualitativos, también. Por otra parte, Latiesa (1991a), señala que la identificación del rendimiento académico con las calificaciones es un criterio de definición operacional (en el sentido que permite medirla) aplicado por los investigadores. Otros autores señalan que el rendimiento se mide a través de las tasas de alumnos que finalizan los estudios, en el número de años de que consta la titulación cursada, es decir, sin ninguna retención (Herrero Castro e Infestas, 1980). Casi todos los autores coinciden en que el criterio de medida más utilizado es la consideración de las calificaciones obtenidas por los alumnos, es decir, optan por una definición operacional de aplicación sencilla. Sin embargo, Burgaleta (1980) va más allá al afirmar que la expresión del rendimiento en el contexto educativo, se refiere al nivel de conocimientos y destrezas exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación.

3.1.1. Modelos de análisis del rendimiento académico.

Dado el objetivo de nuestro trabajo, centrado en el estudio del abandono, no es pertinente realizar una revisión completa del rendimiento académico en diferentes países de nuestro entorno cultural, social y geográfico, aunque al final de este apartado presentaremos un pequeño resumen acerca del mismo. Los interesados en este tema pueden consultar entre otros el trabajo de Latiesa (1992). Hemos de resaltar, no obstante, que en muchos de los trabajos relacionados con esta temática es difícil, a nivel de modelo teórico, distinguir entre éxito, fracaso, abandono, retenciones o repeticiones y alargamiento de la duración de los estudios.

La mayoría de los trabajos relacionados con el rendimiento académico utilizan un modelo para su estudio que pertenece a uno de los tipos siguientes (Rodríguez Espinar, 1986):

CUADRO 3.2. Modelos para el estudio del rendimiento.

- *Modelo psicológico*. Basado en la medida de dimensiones como aptitud, motivación y personalidad del alumno como factores que pueden predecir su rendimiento.
- *Modelo sociológico*. Basado en el análisis y evaluación de variables ambientales, familiares, escolares, etc. como determinantes del rendimiento.
- *Modelo psicosocial*. Basado en los procesos interpersonales de los alumnos en los que se estudian variables de estructura y de proceso y variables de proceso como las actitudes de los demás hacia el propio sujeto. En este modelo se analizan tanto los aspectos socioeconómicos como las actitudes hacia la docencia.
- *Modelo ecléctico de interacción*. Es una combinación de los tres anteriores: no sólo reconoce la influencia de todas las variables en ellos recogidas sino también la interacción entre las mismas.

Existen otros modelos de análisis que han sido menos utilizados que los anteriores, por lo que no los exponemos. Cada modelo pretende presentar (a través de las correspondientes variables o indicadores y de su tratamiento) las causas que pueden explicar el rendimiento académico, que es un problema aún sin resolver. El rendimiento es una función múltiple de distintas variables, si utilizamos el lenguaje propio del análisis matemático; como tal admite diferentes modelos, dependiendo del tipo o tipos de función/es matemática/as que se seleccione/en, así como de las variables - en número y categoría (dependientes e independientes)- que se considere que determinan o influyen en el rendimiento. Estos serían los que podríamos denominar *modelos matemáticos*.

En todas las investigaciones realizadas, independientemente del modelo seguido, se opta por aplicar un método cuantitativo que permita conocer las tasas de éxito de los alumnos, el número de convocatorias a las que se presentan los alumnos antes de superar una determinada asignatura de una cierta titulación, las calificaciones que obtienen, dificultades para superarlas, etc. En definitiva, se trataría de conocer el número de alumnos que finalizan cada una de las titulaciones en el tiempo establecido en su plan de estudios.

Para finalizar, y, con afán de dar una pauta práctica en relación con la definición y modelos para medir o evaluar el rendimiento académico, precisaremos que la definición operacional del rendimiento, que es la que utilizan todos los modelos, es necesario unificarla en la medida de lo posible. Así, se puede hablar de:

CUADRO 3.3. Tipos de rendimiento.

- *Rendimiento en sentido amplio.* Incluiría las tasas de abandono, retraso o retenciones y éxito.
- *Regularidad académica.* Se refiere a las tasas de presentación de los alumnos a exámenes, en relación con los matriculados.
- *Rendimiento en sentido estricto.* Calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas definitivas.

Estas dos últimas medidas tienen menos significación para el análisis del rendimiento en la universidad y pocos autores se dedican a su estudio, mientras que la primera se analiza en todas las investigaciones.

El rendimiento académico es un parámetro que, en relación con la ULPGC, ya expusimos en el capítulo 1º y que ahora presentamos explícitamente por su interés. Recogemos el número de años que, por término medio y por titulación, tardan los alumnos en terminar las diferentes carreras de la ULPGC. La misma puede ser un “indicador de éxito” si tomamos dicha acepción para el rendimiento.

TABLA 3.1. Alumnos que han completado las asignaturas de las titulaciones en el curso 1996/97.

TITULACIÓN	MEDIA DE AÑOS	ALUMNOS		
		HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Arquitectura (*)	10,18	16	10	26
Ingeniería Industrial (*)	7,88	37	14	51
Ingeniería Telecomunicación (*)	4,16	21	3	24
Diplomatura en Empresariales (Plan Antiguo)	6,79	40	77	117
Diplomatura en Informática (*)	5,89	56	5	61
Ing. Tec. de Telecomunic. (Plan Antiguo) (*)	6,64	118	27	145
Ingeniería Téc. Naval (*)	7,00	4	6	10
Ingeniería Tec. de Obras Públicas (*)	6,31	16	13	29
Ingeniería Tec. Industrial (*)	7,00	76	30	96
Ingeniería Téc. Topográfica (*)	5,88	3	8	11
Magisterio Esp. Educación Infantil	3,38	11	75	86
Magisterio Esp. Educación Física	3,34	31	32	63
Magisterio Esp. Educación Primaria	3,40	9	62	71
Magisterio Esp. Educación Especial	3,43	6	63	69
Magisterio Esp. Legua Extranjera	3,09	1	10	11
Dip. en Trad. e Interpret Alemán (Plan Antiguo)	7,57	1	6	7
Dip. en Trad. e Interpret.-Inglés	5,33	3	30	33
Dip. en Trad. e Interpret.-Francés	5,00	2	1	3
Dip. en Trad. e Interpret.-Alemán	5,40	3	2	5
Diplomatura en Trabajo Social	3,65	13	78	91
Lic. en CC. Econ. y Empres. (Plan Antiguo)	7,38	64	64	128
Lic. Admón. y Direc Empresas	5,15	28	35	63
Diplomatura en CC. Empresariales	4,48	9	25	34
Licenciatura en Derecho	7,14	83	138	221
Diplomatura en Relaciones Laborales	4,09	19	48	67
Licenciatura en Ciencias del Mar	6,11	26	15	41
Licenciatura en Medicina	7,12	14	18	32
Diplomatura en Enfermería	3,30	20	106	126
Diplomatura en Enfermería-LZT	3,09	6	26	32
Diplomatura en Fisioterapia	3,20	8	26	34
Licenciatura en Filología (Plan Antiguo)	5,91	9	36	45
Licenciatura en Geog. e Hist. (Plan Antiguo)	5,66	26	29	55
Licenciatura en Informática	3,28	46	16	62
Licenciatura en Veterinaria	8,37	32	22	54
Lic. CC. de la Act. Física y el Deporte	5,20	41	30	71
Total		898	1.176	2.074

* No están incluidos los alumnos que han realizado el Proyecto de Fin de Carrera.

Abreviaturas:

LZT: Isla de Lanzarote

TABLA 3.2. Alumnos que han presentado el proyecto fin de carrera en el curso 1996/97.

TITULACIÓN	MEDIA DE AÑOS	ALUMNOS		
		HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Arquitectura	11,50	31	17	48
Ingeniería Industrial	10,32	27	4	31
Ingeniería Telecomunicación	5,57	7	0	7
Diplomatura en Informática	7,59	37	12	49
Ing. Tec. de Telecomunic. (Plan Antiguo)	9,91	66	12	78
Ingeniería Téc. Naval	5,50	10	2	12
Ingeniería Tec. de Obras Públicas	7,08	25	11	36
Ingeniería Tec. Industrial	8,58	45	15	60
Ingeniería Téc. Topográfica	7,62	4	4	8
TOTAL		252	77	329

Esta estadística, correspondiente al curso 1996/97, representa una mejora sustancial en relación a la que presentaba la entonces UPC, aunque está lejos de ser satisfactoria.

Como nuestro trabajo está centrado en el fracaso y, específicamente, en el abandono, no seguimos profundizando en este aspecto. El rendimiento académico en la ULPGC es otra línea de trabajo que se está llevando a cabo en nuestro departamento.

3.1.2. Factores relacionados con el rendimiento de los alumnos universitarios.

El rendimiento académico es función de distintas variables, más o menos relacionadas entre sí pues *la predicción del rendimiento es multidimensional*. Los autores, (González Tirados, 1989), expresan que en el rendimiento académico de los alumnos influyen factores que se pueden agrupar en tres bloques: los relacionados con el alumno, los que dependen del profesorado y los inherentes a la organización

académica universitaria. Es de resaltar que el análisis del rendimiento incluye, en sentido amplio, el de fracaso, ya que son aspectos complementarios de un mismo universo.

Queremos resaltar la dificultad en aplicar estos criterios en su totalidad; criterios que, en un marco teórico como el actual, incluso se podrían ampliar. Por ello, en las aplicaciones prácticas, se suele hacer uso únicamente de los factores relacionados con el alumno que, además, son los que se pueden cuantificar de forma más fácil y objetiva.

Estos mismos factores se utilizan, por lo menos parcialmente, para un estudio relacionado con el fracaso o con un aspecto del mismo: el abandono. Ello resulta razonable si tenemos en cuenta que el rendimiento tiene dos aspectos que se pueden considerar complementarios: éxito – fracaso. Dentro del fracaso, el abandono es un factor, no el único, del fracaso; es un aspecto, por otra parte, diferencial o específico dentro del fracaso. Estas cuestiones ya las abordaremos con mayor amplitud en los apartados siguientes de este capítulo.

3.1.3. El rendimiento académico en diferentes países.

Para finalizar, consideramos oportuno resumir los principales resultados del trabajo de Latiesa (1991a y 1991b) - adaptado por nosotros- en relación con la medida del mismo, en diferentes países, universidades y centros.

- El rendimiento académico en la universidad es muy bajo. El abandono y el retraso en los estudios presentan tasas considerables en los países estudiados: Estados Unidos, Austria, Alemania, Holanda, Finlandia, Suiza, España y Francia. Los resultados que presenta el trabajo citado corresponden a las cuatro últimas décadas de este siglo, desde 1955 en el extranjero y desde 1960 en España. Las tasas de éxito están en unas estimaciones que van del 13% en el caso de Austria al 61% en Suiza. Estas cifras sólo las incluimos de forma orientativa.
- Son pocos los estudiantes que cursan sus estudios y se gradúan en el tiempo establecido en el Plan de Estudios.
- Los bajos rendimientos observados en la enseñanza superior no son un problema exclusivo de España. En este país, para el periodo indicado (la universidad española era muy diferente a la actual), oscilaba entre el 30% y el 50%, con variaciones notables entre titulaciones y centros. Estas tasas eran similares a las encontradas para Francia, Austria y Estados Unidos pero superiores, sin embargo, a las de Holanda, Alemania, Suiza y Finlandia.
- Se observa una gran diferencia entre las diferentes titulaciones o carreras. El rango de variación es enorme: del 8% al 90%. Los peores rendimientos se daban en las escuelas técnicas superiores y de grado medio; los mejores en las facultades y en las escuelas universitarias no técnicas.
- El rendimiento es menor en el primer año que los alumnos se encuentran en la universidad.

- El rendimiento negativo toma diversas formas, tanto en el aspecto del fracaso, como en el de abandono.
- La forma de medir el rendimiento difiere significativamente de unas titulaciones a otras.
-

3.2. El fracaso en la universidad.

Este es un aspecto que ha sido estudiado, sobre todo, en el nivel de la enseñanza primaria (Pelechano, 1989; García Correa, Alcaraz, Garaulet y Martínez, 1990); los estudios realizados en el nivel universitario son escasos, aunque en los últimos años comienzan a realizarse en algunas universidades españolas, por las razones expuestas en el capítulo anterior. También, y es lo más relevante, son muy pocas e ineficaces, las medidas tomadas para disminuir dicho fracaso. Por ello, en los últimos años se han realizado estas investigaciones como parte del trabajo del Gabinete de Evaluación Institucional de la Universidad o en estrecha colaboración con él. De esta forma se incorpora a la cultura institucional y es más fácil diseñar y aplicar medidas correctoras.

El fracaso, como ocurría con el rendimiento, se define en términos de:

- Abandono de la titulación elegida. No necesariamente abandono de la propia universidad, ni abandono de los estudios universitarios.
- Repetición de curso.
- Retención en algunas asignaturas concretas.
- No presentación a alguna prueba final.

El fracaso tiene, también, una dimensión cuantitativa (cuando se considera que afecta a una población amplia) y una cualitativa (afecta a un plano más personal del alumno). En estudios realizados por diferentes autores en España como Latiesa (1983), González Tirados (1984), etc., se trata este aspecto del rendimiento en diversas universidades españolas, en la década de los años 70. Incluso, el periódico El País se ocupaba del tema en un artículo publicado el 23 de enero de 1985 que titulaba “El rendimiento de los universitarios españoles es el más bajo de Europa”. En el mismo se señalaba que el 40% de los alumnos repite curso; este porcentaje se eleva hasta el 70% en las carreras técnicas. En dicho artículo se afirma, además, que “la ineficacia académica, la mala calidad de la enseñanza y la falta de profesionalización producen en las universidades españolas una alta tasa de abandono y un mínimo rendimiento”.

3.2.1. Factores que pueden influir en el éxito o fracaso académico universitario.

Este apartado desarrollamos los factores que se enunciaron para el caso del rendimiento académico, incidiendo especialmente en los aspectos más relacionados con el fracaso universitario. Consideramos adecuado seguir este camino para fijar el marco teórico del abandono y llegar a él por aproximaciones sucesivas, al estar estrecha y directamente relacionados el rendimiento, el fracaso y el abandono universitarios. La diferencia estriba en la importancia relativa de los componentes de los diferentes factores, así como en las medidas a aplicar para alcanzar la excelencia en la docencia en una universidad concreta.

El factor del éxito escolar más estudiado desde hace tiempo es la inteligencia (Prieto Sánchez y Sternberg, 1990). Esta desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico, pero los resultados no sólo dependen de ella. El rendimiento, como hemos indicado, es función de muchas variables, que están más o menos relacionadas entre sí.

En este sentido Bull y Meier (1975); Buss y Poley (1979), señalan que existen factores *intrínsecos al alumno*: factores físicos, factores psíquicos (temperamento, madurez afectiva, trastornos neuróticos, etc.); y factores *extrínsecos al alumno*: medio familiar, nivel educativo y cultural de los padres. Como sabemos entre ellos existe una interacción mutua.

González Tirados (1985) señala que el fracaso es función de una serie de factores, ya enunciados, que se pueden agrupar de la siguiente manera: inherentes al alumnos, al profesor y a la organización académica universitaria.

INHERENTES AL ALUMNO.

- Falta de preparación para acceder a los estudios superiores.
- Niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad.

Este aspecto guarda relación con los procedimientos de selección empleados para el acceso de los alumnos a la universidad.

- Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas adecuadas al tipo y características de la titulación que elige el alumno.
- Aspectos relacionados con la actitud del alumno. Es una componente básica que completa los aspectos anteriores. Se consideran como factores relacionados con la actitud del alumno: el desajuste entre las expectativas del alumno al iniciar sus estudios y la realidad con la que se encuentra, su falta de adaptación a la estructura y organización académicas, la falta de motivación, etc.
- No dominar un método de estudio o manejar técnicas de trabajo intelectual.
- Estilos de aprendizaje no acordes con la titulación elegida.

Creemos pertinente unos pequeños comentarios sobre algunos de estos factores inherentes al alumno. La falta de conocimientos previos para los programas que se van a seguir en los diferentes primeros cursos que se imparten en las diversas titulaciones que ofrece una universidad, se traduce en la no superación de las pruebas a las que se someten los alumnos o simplemente en la no presentación a las mismas. Sería conveniente que los alumnos de nuevo ingreso tuviesen un conocimiento real del grado y adecuación de los contenidos asimilados con los que llegan a la universidad, y a los que los profesores universitarios suponen que deberían dominar. Análogamente, los profesores deberían tener un conocimiento real de los contenidos oficiales de los programas preuniversitarios, de los contenidos que se les han explicado, qué conocimientos y cómo ha asimilado cada uno de los alumnos. La ULPGC, a través de su Comisión de Calidad de la Docencia, ha elaborado unos libros para los alumnos

preuniversitarios que intentan paliar estos desajustes (Bolívar, Marrero, Morales, Repetto, Rubio y Socorro, 1996a y 1996b)

En un estudio realizado por Díaz Allue (1973), se señalan que los factores que influyen en el fracaso de los estudiantes ante los exámenes son, entre otros, los siguientes:

1. Fallos en el ejercicio de funciones docentes: en la enseñanza y en la motivación de los alumnos.
2. Defectos estructurales del plan de estudios.
3. Los estudiantes trabajan sólo en época de exámenes.
4. Una selección no adecuada en el acceso a la universidad de los estudiantes.

Se ha comprobado que la falta de una preparación adecuada al nivel de conocimientos, es uno de los principales factores de fracaso. Este es mayor, si atendemos a este factor, en las carreras o titulaciones de ciencias básicas y de ingenierías/arquitectura.

La predicción del éxito o fracaso académico según la aptitud del alumno es un aspecto admitido por todos los investigadores; el punto de partida de su consideración fue en el Reino Unido con Spearman, ampliado más tarde por Thurstone y se encuentra con mayor amplitud en los trabajos de Guildford y su teoría sobre la estructura tridimensional (contenidos, operaciones, productos) o los trabajos de otros autores que no creemos relevante referenciar (Beltrán, 1987).

El último de los factores indicados (estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida) no se había tomado en consideración en los estudios sobre fracaso universitario en nuestro país hasta el citado trabajo de González Tirados (1983). Puede ser, tal como señala este autor, que el estilo de aprendizaje venga conformado en los sujetos en el nivel anterior de enseñanza y puede ser un factor determinante en la elección de la carrera y, por tanto, un *elemento de interés en el proceso de orientación*. El autor afirma que también puede ocurrir que los estudiantes al acceder a la carrera que eligen no tengan el estilo de aprendizaje correspondiente y puedan encontrar mayores dificultades para cursarla e, incluso, puede ser un factor de fracaso escolar universitario.

A continuación presentamos el segundo grupo de factores, señalado por González Tirados (1985):

INHERENTES AL PROFESOR.

- Las deficiencias pedagógicas.
- Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes.
- Falta de mayor dedicación. La permanencia efectiva del profesor en la universidad favorece el éxito de los estudiantes y, como consecuencia, disminuye su fracaso.

En relación con las deficiencias psicopedagógicas del profesor, Díaz Allue (1973) señala que las dotes pedagógicas o el saber enseñar, la vocación y el nivel científico, son aspectos valorados por los estudiantes como requisitos básicos del profesor universitario. Las dotes psicopedagógicas son valoradas en primer lugar por un

30% de los estudiantes en primera opción y por un 29% y un 19% en sus opciones segunda y tercera.

Las cualidades del profesor, entendido como “maestro”, tales como:

- Presentar la materia con claridad, ayudando a captar el interés del alumno.
- Despertar su reflexión.
- Uso de los juicios críticos de análisis y síntesis.
- Dominio amplio y profundo de la materia que explica.
- Vocación hacia la profesión docente a la que no considera como una “carga”.

Son factores que influyen positiva o negativamente en el éxito o fracaso escolar del alumno universitario.

En relación con la falta de tratamiento individualizado de los estudiantes hay que reconocer que la masificación existente en la mayoría de asignaturas (especialmente en los primeros cursos) impide el diálogo, los trabajos en grupos dirigidos, el intercambio de ideas y críticas con los estudiantes, la resolución de dudas (en ocasiones puede ser achacada también a los propios alumnos), la acción tutorial seguida y continua. Estos aspectos darían lugar a un tratamiento más individual del alumno y, como consecuencia, a un aumento en el rendimiento académico y disminución del fracaso.

La permanencia de los profesores en la universidad (no los profesores que “sólo van al centro a explicar su clase”, no permaneciendo en el mismo el resto del día y, por lo tanto, con muy poco acceso de los alumnos a los mismos) ayuda a que puedan resolver las dudas y dificultades a los alumnos, sin ceñirse a un rígido horario de tutorías; les pueden ofrecer su propia experiencia personal en la forma de abordar los problemas; orientar distintos textos sobre aspectos concretos y diferentes de la materia que explican o de los problemas que les proponen, etc.

El tercer grupo de factores también identificados por González Tirados (1985), son los que a continuación presentamos:

INHERENTES A LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA.

- Ausencia de objetivos claramente definidos.
- Falta de coordinación entre diferentes materias, tanto a lo largo de una titulación (coordinación vertical) como de un curso (coordinación horizontal).
- Sistemas de selección utilizados. No es lo mismo sistemas universitarios abiertos como cerrados en cuanto a la admisión de los estudiantes. La existencia de “*numerus clausus*” estrictos resulta decisiva desde el punto de vista académico, aunque tiene connotaciones sociales importantes.
- Criterios objetivos para la evaluación.

La falta de definición del perfil de titulado que se desea formar en función de las demandas sociales (concretamente, de las demandas del mercado de trabajo) supone diferentes desajustes que repercuten en el rendimiento académico, éxito o fracaso.

La falta de coordinación entre materias, tanto de un mismo departamento como de diferentes departamentos en una titulación, produce tanto descoordinación y desajustes temporales entre los contenidos, como solapamientos y lagunas, que repercuten en el fracaso y en la formación de los universitarios.

Un factor que contribuye al fracaso universitario, atribuible a la organización del sistema académico, es la disparidad de criterios fiables para evaluar el progreso real de los alumnos; muchas veces, se evalúa más lo que no saben los alumnos, que sus conocimientos y, sobre todo, que su progreso a lo largo del curso. También influyen las evaluaciones en una única prueba, que representa todo el porcentaje de la calificación final, como la evaluación continua en función de actividades y acciones del alumno a lo largo del curso. Una opción interesante resulta la evaluación global del alumno, en los primeros cursos de las diferentes titulaciones, alternativa que no siempre encuentra la sensibilidad de las autoridades académicas o del propio profesorado.

El fracaso puede ser considerado desde dos puntos de vista: uno más restringido, en el que se contempla como sinónimo de “suspense”, y, otro más amplio, cuyos efectos pueden ir más allá de los resultados alcanzados en las pruebas de evaluación, afectando a otros aspectos de la persona. Este segundo punto de vista recibe

cada vez más consideración, tanto en su estudio como en su tratamiento, como forma eficaz de contribuir a superar el fracaso universitario y a mejorar el estado de la persona, en su formación integral. Nos estamos refiriendo al estudio de aspectos como las aptitudes de los estudiantes y su medida; las actitudes que muestran los estudiantes frente al estudio; la motivación de los alumnos por el estudio, su interés y sus expectativas. Estos son factores que influyen sobre el fracaso, como lo hacen sobre el abandono, que serán considerados en el contexto del estudio de éste.

3.3. Antecedentes y alcance del problema del abandono.

Después de presentar brevemente el tratamiento teórico del rendimiento académico, estamos en condiciones de avanzar en la consideración del abandono, por la estrecha relación que hay en el estudio de ambos.

El abandono o deserción (*drop out*) es un concepto que admite diferentes interpretaciones, dependiendo de la dimensión en que se considere el concepto. Abandono, para los investigadores y estudiosos, puede ser sinónimo de:

1. Dejar la carrera que está estudiando en una universidad para matricularse en otra titulación de la misma institución.
2. Dejar la carrera que está estudiando en una universidad para continuar sus estudios en otra, pública o privada.
3. No matricularse un curso académico, sin intención de dejar su formación universitaria, para retomarla en un futuro más o menos cercano.

4. Renunciar a la formación universitaria, con la decisión consciente de no seguirla en el futuro.
5. Abandono o eliminación del alumno por imperativo legal o razones académicas; por ejemplo, haber consumido las convocatorias permitidas o exceder el límite de permanencia.
6. No presentación reiterada y sistemática a los exámenes.
7. Otras posibles causas.

Al ser aspectos, en cierto modo, del abandono (una cierta “clase” de fracaso, en su acepción más drástica) conviene precisar el triple alcance del abandono o cómo observarlo:

1. Individual.
2. Institucional.
3. Estatal o, en nuestro caso, Autonómico.

No creemos necesario incidir sobre las mismas puesto que los términos son lo suficientemente explícitos. Para profundizar en la definición del abandono se puede consultar a Tinto (1982).

Para nosotros, el abandono está relacionado con la deserción voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en el que estaba matriculado.

El abandono en el ámbito universitario, como ocurría con el rendimiento, ha sido estudiado por diferentes autores y en instituciones de distintos países, con los resultados que esquemáticamente presentaremos. Las comparaciones entre los resultados de diferentes países no son fáciles, puesto que los sistemas universitarios son muy distintos unos de otros e, incluso, dentro de un mismo país las instituciones difieren mucho entre sí. A lo sumo, se podrían comparar los correspondientes a universidades del entorno europeo, de EE.UU y Canadá o de universidades latinoamericanas entre sí. De cualquier forma, creemos que son más relevante los estudios centrados en una Universidad, en nuestro caso la ULPGC, y con una serie temporal significativa (Marrero, 1994, 1995 y 1996).

- En Estados Unidos las tasas de abandono oscilan alrededor del 50 % y este porcentaje se mantiene constante en los últimos treinta años (Carnegie Commission, 1971; Latiesa, 1991b).
- En Austria, la tasa de abandono para el período de 1960-1980 oscila alrededor del 43 % y tan sólo un 13 % de los estudiantes termina sus estudios en los años correspondientes, el resto (43 %) acaba con necesidad de más tiempo (OCDE, 1976).
- En la antigua República Federal de Alemania los resultados son mejores. El abandono oscilaba entre el 20 % y el 25 % como media de todas las universidades alemanas en 1970. Otras estimaciones realizadas para 1980 y 1986 presentan tasas de abandono alrededor del 28 % (Latiesa, 1991b).
- En Holanda las tasas son similares a las alemanas. Los estudios realizados en 1960 y 1982, indican que abandonan el 20 % y el 30 %

de los alumnos matriculados, respectivamente. Tan sólo el 35 % acaba en los años correspondientes y el otro 35 % emplea más años de los establecidos en el plan de estudios. Se observan tasas de abandono y repetición superiores en los estudios de humanidades, que en los científicos y técnicos (situación que contrasta con los resultados de nuestro país y de otros del entorno).

- En Suiza, las tasas de abandono para los años setenta oscilan entre el 7 % y el 22 %, según titulaciones. En 1985 los estudios de la Oficina Federal de Estadística (Federal Office of Statistics, 1987), establecen un mayor porcentaje de abandono (30 %) y también notables diferencias entre los distintos centros superiores: mejores rendimientos en los estudios científicos y técnicos, y que tienen más salidas profesionales (Derecho, Económicas, Medicina, Química, etc.), que en los de Humanidades y Ciencias Sociales (Lengua y Literatura, Ciencias de la Educación, Psicología, Historia, etc.).
- En Finlandia, los estudios realizados desde 1970 a 1980 establecen tasas de abandono que oscilan alrededor del 10 % como media de las 18 universidades finlandesas y sin que existan grandes diferencias entre ellas (Parjanen, 1979).
- En Francia, las estimaciones del abandono para 1970, arrojaban tasas de alrededor del 50 %, y para 1980 se elevan al 60 % y al 70 % en determinadas universidades. Como consecuencia, las tasas de finalización puntual (éxito en sentido estricto) son muy bajas, alrededor del 20 % - 30 %, (Prineau, Verdaguer, Auguy y Lareng, 1974; Senault, 1977).

- Las tasas de abandono en España son muy similares a las francesas. Los estudios más antiguos son del período 1960-1966 (Rubio García-Mina, 1968). En este período tan sólo el 35 % de los alumnos de la Universidad Complutense y de la Politécnica de Madrid, terminaban sus estudios en los años correspondientes y las tasas de abandono oscilaban alrededor del 25 %. En las décadas de los 70 y de los 80 el porcentaje de abandono aumentó significativamente, oscilando entre el 20 % y el 50 %. Lo más notable era la enorme diferencia que existía entre diferentes carreras (Latiesa, 1992).
- Las estimaciones para la Universidad Central de Barcelona presentan tasas de abandono entre el 30 % y el 50 %. En las universidades de Salamanca, Granada, Alicante y Cantabria el porcentaje de abandono se sitúa en torno al 50 %. Las tasas de finalización puntual entre el 10% y el 40 % .
- En la Universidad de Santiago de Compostela para la cohorte de estudiantes que comenzaron sus estudios en 1977, sólo el 45 % obtuvo el título en 9 años (para carreras de cinco años), el resto abandonó o seguía todavía matriculado en 1986 (Álvarez Corbacho, 1988).
- Como era de esperar, los rendimientos peores se dan en la U.N.E.D., donde las estimaciones para 1973 y 1980 dieron tasas de abandono alrededor del 73%.

Entre los trabajos realizados en nuestro país sobre el abandono universitario, debemos destacar los de Latiesa (1992) y González Tirados (1993), que pueden considerarse referencia obligada para todas las investigaciones relacionadas con el rendimiento académico.

En América Latina se han realizado, en la última década, numerosos estudios relacionados con el abandono (Álvarez Manrique, 1997). Son trabajos relacionados con el sistema universitario de Chile, Colombia, Costa Rica, Méjico, Brasil y Puerto Rico. No creemos necesario reflejar los resultados en este trabajo, por cuanto pertenecen a un sistema universitario muy diferente al europeo, en todos sus aspectos. No obstante, se puede consultar la referencia citada para las personas interesadas en las tasas de abandono en estos países.

Una vez examinada la magnitud de las tasas de abandono de los alumnos de universidades de nuestro entorno social, económico y cultural podremos situar, en términos comparativos, los correspondientes a la ULPGC. En ocasiones, se suelen estudiar, también, las tasas de presentación a examen y el éxito obtenido en dichas pruebas, puesto que se considera que las mismas influyen en el abandono de los estudios. Desgraciadamente, no existen muchas investigaciones que faciliten estos resultados, ya que estos aspectos son menos importantes de cara al análisis del rendimiento en la universidad. Incluso, los reglamentos de ordenación académica vigentes en muchas universidades (entre ellas la propia ULPGC) permiten que el alumno renuncie a la convocatoria, de modo que se le acumule para la permanencia, sin más que no presentarse al examen.

No obstante, ilustremos este hecho con algunas cifras, aunque parciales, de Francia y de España, que resultan significativas:

- De los alumnos que abandonan los estudios en la Universidad francesa de Alta Bretaña, entre el 25 % y el 45 % no se han presentado a ningún examen. De los alumnos que se presentan a las pruebas, el 38,5 % obtiene éxito y el 61,5 % abandona o fracasa. En el trabajo de Mingat (1977), el 17,4 % de los alumnos no se presenta a ningún examen, si bien existen grandes diferencias entre las distintas titulaciones.
- Los resultados españoles son similares a los franceses. En la Universidad de Zaragoza, entre el 30 % y el 35 % de las convocatorias utilizadas por el alumno no termina en la superación de la asignatura; algo más de la mitad suspende y el resto no se presenta a examen (Escudero, 1989).

Sólo el 21 % de los graduados de las universidades Complutense, Autónoma y Politécnica de Madrid y Literaria y Politécnica de Valencia obtiene el título sin ningún suspenso en el expediente. En las universidades de Barcelona, Granada, Valladolid y Politécnica de Madrid se observa que los rendimientos en los estudios de ingenierías superiores son muy bajos, tan sólo el 17 % aprueba todas las asignaturas en las convocatorias correspondientes, frente al 29 % que es el porcentaje medio del total de universidades examinadas (Moltó y Oroval, 1988).

Como no es un objetivo prioritario de nuestro estudio no seguimos analizando casos concretos y sólo exponemos los resultados que se deducen de los mismos.

Parece que el número de asignaturas aprobadas determina el abandono, ya que los que aprueban menos asignaturas dejan sus estudios en los tres primeros años de una carrera de ciclo largo.

Sin embargo, no se puede afirmar que necesariamente ha de ser una relación causal y bien podría ser que tanto el aprobar pocas asignaturas como el abandonar fuesen efecto de otras causas. Los rendimientos, en cuanto a presentación a examen y calificaciones, también son muy bajos. Hay que tener en cuenta que la forma de medir ambas formas de rendimiento (presentación a examen y calificaciones) están relacionadas.

Hay que tener en cuenta que, en general, las personas que buscan empleo no necesitan acreditar las calificaciones que obtuvieron en la universidad. Las calificaciones sí son tenidas en cuenta en las profesiones relacionadas con la enseñanza, pero hay que considerar que este sector es minoritario y que, en general, a efectos laborales, no parece que los expedientes académicos tengan excesiva importancia, especialmente privada, en la que pueden prevalecer aspectos relacionados con la personalidad del candidato o conocimientos no valorados adecuadamente en el expediente (idiomas o manejo de sistemas informáticos).

El retraso, la repetición de curso, el abandono y la presentación o no a los exámenes son datos importantes porque muestran que existe una disparidad entre los cursos teóricos (establecidos oficialmente) y los cursos reales (cursados por los alumnos). Existe un sector minoritario que cursa los estudios superiores de forma óptima, que se presenta a todas las pruebas, que sigue la escolaridad establecida (no abandona, no repite) y obtiene buenas calificaciones. Y existe otro sector numeroso que lleva a cabo sus estudios de una forma que no se corresponde con la oficial.

El tema del rendimiento académico universitario, respecto de los alumnos que abandonan o se retrasan en los estudios, es uno de los problemas que más preocupan actualmente por sus repercusiones a varios niveles:

- A nivel nacional y autonómico supone un incremento creciente del gasto público.
- A nivel de la institución y del centro implica una disminución del rendimiento académico de la universidad y del centro y un incremento del número de alumnos, con fuertes repercusiones en el desarrollo de la escolaridad de los centros.
- A nivel individual, el abandono o el retraso en los estudios, es una fuente probable de insatisfacción para la persona. Así, por ejemplo, los alumnos que no aprueban o cursan carreras no deseadas y como consecuencia de ello repiten cursos o se reorientan hacia otras carreras, han sufrido un proceso de deterioro y frustración, que se puso de manifiesto en las Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad (Latiesa, 1986).

En la actualidad, incluso los estudiantes que han cursado con éxito sus estudios encuentran dificultades para encontrar trabajos apropiados para su titulación. La experiencia actual muestra que la posesión de un título universitario no constituye la garantía de un empleo estable y bien remunerado (aunque el desempleo, según todas las estadísticas, es mucho menor entre los graduados superiores que entre aquellos jóvenes sin cualificación alguna). Existe una descompensación entre los efectivos educativos y los puestos laborales disponibles. La descompensación presenta no sólo aspectos cuantitativos, sino también cualitativos (Latiesa, 1992). De todo lo expuesto se deduce la importancia de los rendimientos académicos y la conexión que tienen con el contexto social y económico de la sociedad.

Las estadísticas revelan que la duración media de los estudios se ha incrementado a lo largo de los últimos años, al igual que las tasas de retrasos y abandonos. Las trayectorias académicas y los nuevos tipos de escolarización que han tenido y tienen lugar en la enseñanza superior guardan relación con el incremento del paro, los nuevos públicos que frecuentan la universidad y las diversas funciones que ésta cumple.

Todos estos fenómenos están relacionados; el paro de los diplomados no se puede separar del paro de los jóvenes en general, y, ambos, de las tasas de escolarización en la enseñanza superior y de los nuevos comportamientos académicos que están teniendo lugar. Este panorama se complica aún más debido a la heterogeneidad del sistema universitario actual, expuesto en los dos primeros capítulos de esta tesis. Actualmente, los estudiantes consideran el factor profesión como prioritario, pasando la vocación a un segundo plano. Así, los estudiantes con buenas

notas se ven obligados a acceder a las carreras que están más altas en la cotización profesional y social y en ingresos económicos.

Los problemas de acceso a la universidad y la utilización más eficaz de los recursos para paliar los rendimientos bajos se están planteando con mayor intensidad y urgencia cada vez, ya que el autoanálisis de la institución universitaria, es previo e imprescindible para sentar las bases de una política educativa adecuada.

3.4. Marco teórico para el estudio del abandono universitario.

Nuestro objetivo ahora es presentar algunas de las aproximaciones que existen sobre el abandono o deserción universitaria. En la primera parte de este capítulo hemos analizado las explicaciones teóricas sobre los factores que condicionan el rendimiento académico, especialmente el éxito en los estudios. Insistiremos, una vez más, en que es muy difícil separar los factores generales que determinan el rendimiento de los que definen el fracaso o el abandono.

Cuando se aborda el tema del abandono la atención se centra generalmente en dos conjuntos de factores:

1. Inversiones perdidas en educación superior.
2. Problemas crecientes de salud mental en la población estudiantil.

Ambos aspectos se caracterizan por la dificultad de su evaluación. Otra forma de aproximación al problema es considerar la posición de la universidad en la sociedad en términos de la Teoría de Sistemas (Buss, 1975), como ya indicamos en el capítulo anterior. Un modelo empleado para abordar los efectos de la educación superior es la teoría de la atracción-repulsión (*Pull-push theory*), que se utiliza en las investigaciones sobre la emigración y está basada conceptualmente en la teoría de la gravitación. Esta teoría considera algunos de los factores de las teorías coste-beneficio y de las teorías de toma de decisiones (Parjanen, 1978). Dicha teoría toma la universidad como lugar de partida y las comunidades exteriores a la misma como lugar de destino, entre ambas existe una variedad de obstáculos. El abandono de los estudios puede ser explicado sobre la base de dos factores:

1. Circunstancias o condiciones desfavorables en la universidad que expulsan al estudiante.
2. Condiciones del mundo exterior a la universidad que constituyen una fuerza de atracción y que apartan al estudiante de su objetivo original.

Cada estudiante tiene una situación o sistema de fuerzas atractivas y repulsivas propio. Puede suceder, considerando el aspecto más negativo, que la universidad expulse a un estudiante y la sociedad también (no lo necesita). En el extremo positivo, puede ocurrir que tanto la universidad como la sociedad jueguen a favor de la escolaridad del estudiante.

3.4.1. Aproximaciones teóricas al estudio del rendimiento.

Existen tres tipos básicos de aproximaciones teóricas: la sociológica, la psicológica y la económica, así como diversas combinaciones entre ellas. En la práctica estos tres enfoques no están perfectamente delimitados y cada uno incluye variables y aspectos propios de los campos de estudio de las otras disciplinas.

3.4.1.1. La aproximación sociológica.

Basa sus explicaciones en los factores de la estructura social, especialmente en el origen social, pero también en las características personales, familiares y escolares del alumnado.

Los investigadores que trabajan sobre el éxito o el fracaso en los estudios están divididos en cuanto a los modelos a aplicar y se constata la existencia de dos corrientes:

- a) La primera considera que los estudiantes traen consigo un conjunto de modelos de respuestas habituales, algunos de los cuales promueven los empeños académicos y otros, son desfavorables (*modelo respuesta*).
- b) La segunda corriente considera que la universidad es la principal fuente de influencia sobre la actividad estudiantil (*modelo situación*).

Los factores que se consideran en el *modelo respuesta* son los orígenes sociales. Los factores del *modelo situación* se refieren a la atmósfera universitaria y los trataremos al considerar la aproximación económica (medio universitario).

La influencia del origen social se lleva a cabo a través de la familia como instancia de socialización donde se aprenden roles, modelos y patrones de comportamiento académicos y en el aprendizaje. Bernstein (1975) se fija, por su parte, en el capital cultural transmitido por los padres por medio del lenguaje y su influencia en el desarrollo de las capacidades intelectuales. Distingue dos tipos de códigos lingüísticos diferenciados que se adquieren en el proceso de socialización familiar: el código elaborado y el código restringido. El primero de mayor grado de generalización y de abstracción. Como en la escuela el código que se utiliza es el elaborado, los niños de clase social más baja tendrán problemas en el aprendizaje, en la verbalización y en el nivel de abstracción necesarios para progresar con éxito en la escuela.

Otros autores como Millot y Orivel (1976), Mingat y Duru (1979) y Boudon (1983), examinan la influencia del origen social en las elecciones que efectúa el estudiante entre diferentes alternativas educativas o entre continuar y abandonar. Estas opciones operan con un modelo de inspiración económica, que supone que los individuos son racionales y maximizan una función de utilidad comparando los costos, los beneficios y los riesgos anticipados de su decisión. Estos campos de decisión son diferentes según la clase social. Boudon se basa en el concepto de posición social y afirma que el beneficio anticipado y el costo es más elevado cuando un individuo es más pobre en su posición social. El valor que las diferentes categorías sociales dan al saldo de costos-beneficios es diferente.

La Sociología de la Educación se ha caracterizado por el poco éxito -en la presente década y en Europa- para comprender los cambios, cuantitativos y cualitativos, que han tenido lugar en el sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX. Las explicaciones han resultado confusas e insatisfactorias y algunos autores achacan estos resultados a la metodología utilizada, mientras que otros hablan de fallo de la teoría.

La influencia del origen social en los resultados académicos universitarios se sigue afirmando en el ámbito teórico; sin embargo, las investigaciones empíricas realizadas hasta hoy, entre la que destacamos Latiesa (1982), demuestran que ni el nivel cultural, ni profesional, ni económico, de los padres influye en el rendimiento o en la regularidad académica.

El origen social de los estudiantes influye en todos los niveles de enseñanza, en dos aspectos:

1. En el nivel que se alcanza (años de escolaridad).
2. En la elección entre diferentes alternativas educativas o entre diferentes alternativas educativas y no educativas.

Otros autores como Mingat (1977) indican que si bien la clase social no influye en el abandono de los estudios, sí influye en lo que los alumnos hacen después de abandonar; así los de clase social baja dejan sus estudios para trabajar y los de clase social alta para cursar otras carreras.

En conclusión el origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la Universidad, pero sí influye en dos procesos, uno anterior y otro posterior al tránsito en la enseñanza universitaria.

Aclaremos estas aparentes contradicciones entre ambas afirmaciones:

- a. El origen social no influye en el rendimiento universitario y sí en el rendimiento en los niveles anteriores del sistema educativo.
- b. El origen social sí influye en los años de escolarización y en las elecciones que se producen en todos los niveles del sistema educativo.

Ambas no son contradictorias por cuanto que a escala universitaria los filtros a que se refiere la teoría, ya han operado y nos encontramos con sujetos que utilizan el lenguaje elaborado, que tiene suficiente desarrollo intelectual y que es suficientemente homogéneo en códigos y aptitudes escolares. Por lo tanto, podemos afirmar que los estudiantes de diferentes orígenes sociales que llegan a la universidad tienen capacidades suficientes para cursar estudios superiores.

Ahora bien, una vez seleccionados previamente por el origen, los que llegan a la universidad sí se distinguen por las elecciones que hacen de carrera y por las elecciones que efectúan después de abandonar aunque siempre la influencia en el ámbito universitario es menor que en los niveles primarios y secundarios.

A continuación abordamos una serie de variables decisivas para el rendimiento: las características personales, familiares y escolares.

La mayor parte de las investigaciones incluyen estas variables para explicar el rendimiento y, por lo tanto, el abandono en la universidad. Mediante un modelo longitudinal, se considera que el estudiante al llegar a la universidad trae consigo una variedad de características o atributos (sexo y capacidad), un origen familiar (estatus social, expectativas familiares) y unas experiencias preuniversitarias (éxito en la enseñanza secundaria y posibilidades de haber realizado otros estudios anteriormente). Todos estos factores, por separado o conjuntamente, se supone que influyen en los resultados académicos.

Veamos los resultados obtenidos para cada variable:

CARACTERÍSTICAS PERSONALES.

- *Sexo*. No influye en el rendimiento académico, aunque se observa una ligera tendencia por parte de las mujeres a tener más éxito.
- *Edad*. Los jóvenes tienen más éxito. Influye significativamente en el abandono (los mayores abandonan más), pero no en las calificaciones que obtienen los alumnos que se presentan a los exámenes.
- *Actividad laboral*. Abandonan más los alumnos que simultanean los estudios con el trabajo, aunque la influencia de esta variable es selectiva por carreras.

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES.

No influye -en general- ni la profesión, ni los estudios de los padres.

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES.

Los mejores predictores son:

- La nota media del expediente académico.
- El tipo de escolaridad.
- El tipo de acceso.

Estas características son más relevantes que las dos anteriores.

3.4.1.2. *La aproximación socio-psicológica.*

Esta aproximación considera que *la institución universitaria* constituye una organización con unas reglas determinadas y en la que se crea un clima de relaciones específico que influye en el rendimiento (Centra y Rock, 1983).

Las variables de la institución universitaria pueden ser *estructurales o funcionales*, distintas en cada universidad; su diferente grado de influencia confiere a la Universidad peculiaridades propias. Las variables de esta clase, que influyen en el rendimiento, son entre otras:

- Número de alumnos.
- Relación profesor-alumno.
- Número de libros en la biblioteca.
- Clima institucional.
- Profesores accesibles.
- Profesores interesados en la enseñanza.
- Tratamiento humano a los alumnos por parte de los profesores.

- Número de ordenadores en red u otros medios tecnológicos a disposición de los alumnos.
- Otras (capítulo 2º de esta tesis).

De las características institucionales, el profesorado tiene una gran influencia en el rendimiento.

La mayor parte de investigadores que estudian estos aspectos incluyen en el modelo otras variables que integran aspectos subjetivos o individuales con aspectos estructurales o institucionales que condicionan la escolaridad del estudiante (Murray, 1980).

Según Astin y Panos (1986), los efectos de la institución universitaria, el medio y los aspectos estructurales, influyen en menor medida que las variables ligadas a las características escolares de los alumnos. Así, los mejores predictores del rendimiento son el promedio de calificaciones en la enseñanza secundaria y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la Universidad (Astin, 1977).

3.4.1.3. *La aproximación psicológica.*

Se centra fundamentalmente en el estudio, con relación al rendimiento, de las siguientes variables:

- *Cociente intelectual.* Su relación con el rendimiento disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios considerado. En la enseñanza universitaria los tests de inteligencia no sirven para predecir el rendimiento (Escudero, 1980; Pelechano, 1972).
- *Factores cognitivos.* La aptitud numérica, el razonamiento abstracto y los tests lógico y verbal, no sirven para predecir el rendimiento universitario (Mingat, 1977).
- *Test de personalidad.* La personalidad y la motivación, así como su relación con el rendimiento académico han ocupado la atención fundamental en el enfoque psicológico.

Para la mayoría de los autores, el rendimiento académico guarda más relación con los aspectos motivacionales que con los de personalidad (Pelechano, 1972; Brengelmann, 1975; Incie, 1976).

Los rasgos de personalidad contribuyen muy poco, en términos estadísticos, a la predicción del éxito académico.

Existen otras investigaciones, realizadas, sobre todo, en universidades norteamericanas, donde la influencia de estas variables es notoria. En estos trabajos se deduce que los alumnos que tienen éxito en los estudios se distinguen por:

- El control y la estabilidad en su vida afectiva.
- La confianza en sí mismos.
- La búsqueda de la eficacia.

- La aceptación de los valores y normas del sistema escolar.

- *Motivaciones, aspiraciones y expectativas.*

La influencia de los aspectos motivacionales sobre el rendimiento es de gran importancia. Algunos autores indican, no obstante, que el abandono se explica mejor observando las discordancias entre lo que los alumnos esperan al iniciar sus estudios y lo que encuentran en realidad en la universidad, más que si nos fijamos en las motivaciones que tienen al acceder. Es aplicable la teoría de la aspiración: éxito asociado con el nivel de ambiciones que el individuo se fija a sí mismo (McClelland, 1961; Newcomb y Feldman, 1969).

- *Nivel de satisfacción con los estudios cursados.*

Los resultados, respecto de esta variable son contradictorios entre los diversos autores (Buckle, 1969; Wilsey, 1971).

- *Estilos cognitivos de aprendizaje.*

Los estilos cognitivos, (Witkin, 1962; Witkin, Moore, Goodenoug y Cox, 1967) y el tiempo consagrado al estudio son determinantes del rendimiento académico. Otro aspecto es la manera en que los estudiantes organizan su tiempo de estudio (Thoday, 1957; Jex y Reed, 1959).

3.4.1.4. *La aproximación económica.*

En ella se pone de manifiesto la incidencia que tienen los factores oferta y demanda. Consideran que en el análisis del rendimiento se producen dos filtros: a) en la selección a la entrada; b) durante los estudios.

La oferta y la demanda de plazas condicionan el tipo de alumnos que se matricula en cada disciplina y, como consecuencia, el rendimiento. Las variables más relevantes en esta aproximación son:

– *La oferta de plazas.*

Las cuotas de abandono y de retraso son diferentes entre titulaciones y entre países, dependiendo del tipo de acceso abierto o cerrado a la universidad (Mingat, 1977). Incluso en el caso de acceso cerrado (existencia de “*numerus clausus*”) depende del número de plazas que se ofrezcan. Un caso paradigmático puede ser, por ejemplo, el de la titulación de Medicina (50 plazas por curso) o de Fisioterapia (30 plazas por curso) en la ULPGC.

– *La demanda de plazas.*

Un joven que desea acceder a la educación superior puede perseguir muchos y diferentes objetivos. Algunos autores, como Trow (1962) y Pinner (1970), muestran que el acceso de los estudiantes a la universidad no implica motivaciones fuertes de compromiso con los estudios ni obedece a proyectos profesionales, ya que estos no se manifiestan en el momento de elegir carrera, sino a la medida que los alumnos avanzan en los cursos. No creemos necesario incidir en la teoría del Capital

Humano (Schultz, 1961; Becker, 1964; Blaug, 1970), según la cual los alumnos consideran los estudios como una inversión, donde el coste será compensado con la graduación y la consiguiente inserción profesional. Otro modelo relacionado con esta aproximación es el modelo de demanda de educación: la elección de carrera se efectúa a partir de anticipaciones que realizan los estudiantes, de modo que los individuos comparan las diferentes posibilidades educativas a partir de anticipaciones que se hacen en materia de costes y beneficios asociados (Mingat, 1977; Duru, 1978).

3.4.1.5. *La aproximación socioeconómica.*

Esta aproximación aborda la relación que la universidad mantiene con el mercado laboral y la influencia que la percepción positiva o negativa de la futura inserción profesional puede tener en los rendimientos alcanzados.

- *Mercado de trabajo.*

Los abandonos son más frecuentes en los tipos de estudios que facilitan niveles profesionales de menos prestigio (Astin y Panos, 1986). Sin embargo, el considerable desempleo académico de estos últimos años está generando un cambio de actitudes respecto a la educación universitaria. El abandono es un fenómeno asociado con el desempleo. Sin embargo, también hay que considerar la otra cara de la moneda: muchos estudiantes continúan y/o terminan sus estudios porque no hay empleo (Levy-Garboua, 1976). Según esta teoría el tiempo dedicado a los estudios decrece en favor de otras actividades y hace disminuir globalmente las tasas de éxito.

3.4.2. Parcialidad de las aproximaciones y modelos.

Para clasificar y resumir las consideraciones expuestas sobre los factores y variables que influyen en el rendimiento académico, se suelen subdividir sobre la base de dos criterios:

- El diseño metodológico seguido.
- El nivel teórico alcanzado.

La mayor parte de las encuestas realizadas en Europa tratan de explicar el éxito escolar a partir de las características individuales, familiares y escolares de los estudiantes. Los estudios realizados en Norteamérica se centran en el medio escolar, en las características del entorno universitario y la composición social que allí se establece. Ambos son análisis puramente descriptivos y tienen una elaboración teórica insuficiente. Otros investigadores se centran en los rasgos psicológicos.

En cuanto a las aproximaciones teóricas y modelos, existen aportaciones teóricas de gran interés porque relacionan el rendimiento académico universitario con los procesos de acceso a la universidad y con la evolución del mercado de trabajo en general y para cada una de las carreras en particular. Estas aportaciones muy desarrolladas y perfectamente fundamentadas en el ámbito teórico tienen, sin embargo, el inconveniente de que son más difíciles de contrastar empíricamente, porque los tipos de variables que incluyen son estructurales y contextuales y no se someten fácilmente a los análisis estadísticos.

Como resumen indicaremos que la mayor parte de las aproximaciones que hemos examinado, predicen el rendimiento sobre la base de un modelo longitudinal que incluye atributos del individuo (sexo, inteligencia, edad, etc.), origen familiar (estatus social, expectativas familiares, profesión y educación de los padres) y las experiencias preuniversitarias (éxito en secundaria, realización de otros estudios anteriores, etc.). La influencia de estos factores es escasa. Estos enfoques adoptados en la mayoría de las investigaciones no son válidos porque no tienen en cuenta los contextos implicados en los procesos de escolarización. En consecuencia, tienen mucho auge las aproximaciones que tratan de definir el compromiso con las metas escolares (universidad) y con las metas laborales (sociedad). El abandono o el fracaso son fenómenos relacionados con el desempleo y el carácter masivo de la educación universitaria que originan limitaciones en el acceso a la educación y en el acceso al mundo laboral. Esta última vertiente tiene el inconveniente de que es difícil cuantificar las variables que incluye (algunas de ellas son estructurales y contextuales).

A partir de este breve recorrido por las investigaciones realizadas sobre el rendimiento académico se pone de relieve que *no existe una teoría única sino, más bien, un conjunto de explicaciones parciales*. Las variables y factores presentados tienen diferentes niveles de medida y de análisis: unas se pueden medir y analizar a escala individual y otras en el ámbito contextual.

Desde el punto de vista metodológico también se observa la parcialidad de los enfoques ya que no integran diferentes formas de análisis y de medida de las variables en un mismo estudio.

También hay que hacer notar la ausencia sistemática, en todas las aproximaciones revisadas, de un factor de difícil evaluación: la dificultad de las carreras (tanto subjetiva, como objetivamente) o de las disciplinas objeto de estudio.

A continuación se recogen todas estas consideraciones como pauta a seguir en las investigaciones en relación con el rendimiento académico:

- Ninguna de las investigaciones examinadas integra y relaciona un número amplio de los factores o de las variables que hemos examinado.
- La metodología utilizada en el análisis, no es diversificada: los análisis que se centran en aspectos contextuales elaboran modelos teóricos; aquellos que se centran en variables individuales utilizan análisis estadísticos.
- Ninguna investigación examina la influencia de la dificultad de los estudios, de las disciplinas o de las asignaturas, que es un factor importante a la hora de predecir el éxito, fracaso o abandono.

Por lo tanto, este es un aspecto abierto cuya solución general no es fácil. Pensamos que una aportación relevante es identificar las causas de abandono en una institución concreta, en nuestro caso la ULPGC, y señalar las actuaciones para disminuirlo o atenuarlo.

3.4.3. El modelo teórico para abordar el abandono en la ULPGC.

Nos centramos, en el estudio del abandono y no consideramos, por consiguiente, la globalidad del rendimiento académico.

Un modelo capaz de explicar el abandono universitario debe tener en cuenta la pluralidad de factores que influyen en el mismo. Proponemos una aproximación para su estudio no sólo cuantitativa sino también cualitativa, como expondremos en los capítulos siguientes.

La acción conjunta de las limitaciones de la oferta y la demanda de educación, las condiciones del mercado laboral, la dificultad intrínseca de los estudios y los procesos vivenciales de los alumnos, son los factores iniciales que podemos considerar para explicar el abandono. Unos son factores institucionales y contextuales del medio universitario y del marco social; otros son factores individuales. Es necesario integrarlos en el modelo, con el fin de abarcar la complejidad del abandono.

En este sentido, siguiendo a Latiesa (1992), presentamos los cuatro grandes bloques de factores que influyen en el abandono. Posteriormente, los caracterizaremos teniendo presente su interdependencia. Realmente son cuatro factores amplios y evidentes que no representan una acotación conceptual precisa.

- Procesos de acceso a la universidad (oferta y demanda de plazas).
- Características de los estudiantes y del medio universitario.
- Dificultad de los estudios.

- Inserción profesional (mercado de trabajo).

3.4.3.1. Modalidades de acceso a la universidad.

El proceso de selección universitaria comienza con la elección de la titulación que el potencial alumno quiere seguir. Por lo tanto, los fenómenos de información y de orientación a lo largo de la enseñanza secundaria forman parte de este proceso de selección.

La elección que hace el futuro alumno no es aleatoria sino que está determinada por las previsiones del estudiante acerca de sus posibilidades de éxito, por la probabilidad de entrar en el mercado de trabajo al finalizar sus estudios y por sus propios gustos personales. Las evaluaciones que hace el estudiante en relación con el catálogo de títulos homologados en el sistema universitario (o de los que ofrece la universidad más cercana a su domicilio), están condicionadas por las limitaciones que impone la Universidad en sus diferentes titulaciones en el acceso (“*numerus clausus*”) y las limitaciones impuestas por sus condiciones subjetivas y objetivas, de las que puede ser más o menos consciente (Latiesa, 1992).

El modelo de demanda incorpora las limitaciones que constriñen las elecciones de los alumnos y las diversas estrategias que estos llevan a cabo entre la “inversión “ y el “consumo”. Además los condicionamientos de la elección pueden ser individuales o contextuales:

Factores individuales de los propios alumnos.

- Características personales.
- Características familiares.
- Características escolares.

Factores contextuales con los que se encuentran los alumnos.

- Limitaciones de la oferta de plazas. “Numerus clausus”.

Las razones o estrategias que llevan a los estudiantes a optar por una determinada titulación no sólo, o no todos los estudiantes lo hacen, priorizan la búsqueda del beneficio o relevancia social al finalizar los estudios; un sector de la población preuniversitaria prioriza otro tipo de satisfacciones, incluso, más ligadas al presente. De ese modo, aparece una universidad con dos sectores según primen los aspectos de “inversión” o de “consumo” pero, en cualquier caso, ambos aspectos hay que considerarlos.

Seis son los factores que seleccionamos para definir el modelo de acceso a la universidad:

En relación con la evaluación o reflexión que hace el propio alumno:

1. Factores pedagógicos: posibilidades de éxito.
2. Factores laborales: posibilidades de empleo y prestigio social que puede alcanzar.
3. Gustos personales.

Condicionamientos externos con los que se encuentra el alumno.

a) Institucionales.

4. Factores escolares: trayectoria académica anterior.

b) Individuales.

5. Factores sociales: origen social y cultural.

6. Condiciones objetivas: situación del mercado de trabajo.

A continuación nos parece necesario realizar algunos comentarios acerca de estos factores. Aquellas carreras que tienen tradicionalmente buenas salidas son más difíciles académicamente que las que no. Un ejemplo está en las ingenierías y otro en medicina. Los alumnos con más condicionamientos (comparten el estudio con el trabajo, notas malas en secundaria, poco motivados, etc.) eligen carreras que consideran fáciles o compatibles con su actividad y les interesa menos la búsqueda de beneficio y la inserción profesional que proporciona el título. Pero hay que tener en cuenta que se deben incorporar, en el modelo, todas las combinaciones posibles.

En cuanto a los condicionamientos, existe una variable “contextual” que fuerza a los estudiantes a elecciones obligatorias. La limitación de la oferta de plazas (en este momento en todas las universidades y en prácticamente todas las titulaciones de cada universidad) impide la escolarización a determinados estudiantes. Los alumnos que no son admitidos por los “numerus clausus” deben realizar otras carreras, en muchos casos no solicitadas previamente o con un lugar de preferencia secundario. Se ha llegado a afirmar que esta situación encubre una verdadera estratificación cualitativa de las universidades que contribuye de forma no manifiesta a la perpetuación de la estratificación social imperante en la sociedad. Así, las titulaciones con acceso limitado

y con una oferta de pocas plazas se organizan -en general- hacia una profesión y se aseguran unos alumnos homogéneos y cualificados. Por el contrario, las titulaciones con acceso abierto no aseguran una cualificación profesional y los alumnos que se matriculan en ellas son heterogéneos. En ellas, la diversidad de la población permite llevar a cabo estrategias de “consumo” o “inversión”, dependiendo de las titulaciones.

En las titulaciones de acceso cerrado la selección global se efectúa a la entrada; en las de acceso abierto, escalonadamente, a lo largo de varios años.

La selección basada en el expediente académico en las titulaciones de acceso limitado, asegura candidatos cuyas posibilidades de éxito son elevadas y cuya dedicación al estudio es a tiempo completo o exclusiva, por lo que la selección inicial supone una garantía de éxito en la carrera. Si una universidad concreta presenta ambos tipos de titulaciones, aparece como una institución dicotomizada en dos sectores claramente diferenciados.

Otra vertiente de la variable “oferta de plazas” son los alumnos “rechazados” en una titulación que habían elegido como primera opción que sufren una eliminación precoz y se ven obligados a cursar otras opciones solicitadas de prioridad menor o, incluso, no solicitadas. De ese modo sufren un proceso desmotivador y comienzan los estudios universitarios con menor entusiasmo. Este hecho tiene influencia en el rendimiento académico y en el abandono.

Hay otro factor a señalar: las diferentes modalidades de ingreso en una titulación con limitación del número de plazas: alumnos que proceden del C.O.U., de 2º curso de Bachillerato o de Formación Profesional de 2º ciclo, alumnos que ya tienen una titulación universitaria, alumnos extranjeros y alumnos que ingresan por el distrito compartido. En el caso de diplomaturas e ingenierías técnicas hay que añadir una específica: alumnos procedentes de Formación Profesional de 2º ciclo de áreas similares a la titulación, reconocidas en la legislación vigente.

3.4.3.2. *Características de la población matriculada en cada titulación.*

Los alumnos que comienzan las diferentes titulaciones están autoseleccionados por la edad, el sexo, el origen social y escolar, las motivaciones y expectativas, las condiciones objetivas y la utilización que hacen de la enseñanza superior como “consumo” o como “inversión”.

Existe una jerarquía entre las diferentes titulaciones tomando como base las características de la población matriculada. En un extremo están las titulaciones (también se podría hablar de grupos de estudiantes en una titulación) que tienen estudiantes muy motivados, brillantes académicamente, jóvenes, estudian con una dedicación a tiempo completo, con grandes expectativas profesionales, de origen social elevado y con un fuerte compromiso con los estudios derivado de la estrategia de los “inversores”. En el otro extremo tendríamos las titulaciones (grupos de estudiantes en una titulación; menos numeroso que en el caso anterior) con estudiantes poco motivados, mediocres en términos académicos, que compatibilizan el estudio con el trabajo, de bajo origen social, con escasa dedicación al estudio y con escasas

expectativas profesionales al terminar sus estudios, como consecuencia de su estrategia de “consumidores”. Entre ambas se encuentran todas las combinaciones posibles de los factores enumerados anteriormente: características del alumnado, condicionamientos que influyen en los estudios, expectativas y aspiraciones, y estrategias de “consumo” o de “inversión”. En principio, el abandono debería ser más propio del segundo tipo de titulaciones; la experiencia inmediata que percibimos, nos dice que las cosas no son tan sencillas como las que se pueden enunciar en el modelo teórico.

3.4.3.3. *Dificultad de los estudios.*

La selección que tiene lugar en el interior de la universidad no se produce sólo por las características de la población que les llega. Los centros/departamentos imponen un tipo de selección adicional propia y que hace referencia a la dificultad de los estudios. Estos dos tipos de selección en cuanto al abandono, no se pueden aislar. Dependiendo de cómo se combinan los dos factores podríamos señalar cuatro grandes grupos teóricos o posibles de titulaciones, en relación con esta variable o categoría:

- Titulaciones con una fuerte selección institucional (estudios difíciles, con elevado número de suspensos y notas bajas) y un alumnado homogéneo y seleccionado académica y socialmente.
- Titulaciones con una fuerte selección institucional y con un alumnado heterogéneo, poco seleccionado académicamente y que realiza actividades complementarias.
- Titulaciones con escasa selección institucional y con un alumnado “selecto”.

- Titulaciones con escasa selección institucional y con un alumnado heterogéneo y poco comprometido con los estudios.

Los abandonos, así como las retenciones, serán escasos cuando ambos factores sean positivos (escasa selección, estudios fáciles y buen alumnado) y serán muy elevados cuando ambos factores sean negativos (fuerte selección, estudios difíciles y un alumnado poco seleccionado).

3.4.3.4. *El marco social.*

Los procesos de selección están estrechamente relacionados con el entorno social y económico de los estudiantes. La valoración que los estudiantes efectúan sobre las posibilidades de inserción profesional, prestigio e ingresos que esperan obtener con el título, influyen en la elección de carrera y en los procesos de selección aludidos. Esta variable, en el momento actual es bastante débil para la mayor parte de titulaciones por el fuerte desempleo entre recién graduados universitarios del que son conscientes los alumnos. Los alumnos, no obstante, al elegir una carrera evalúan las posibilidades de inserción profesional y, posteriormente, a lo largo de la misma esta evaluación también influye en el abandono universitario. Las carreras con buenas salidas profesionales tienen tasas de abandonos inferiores a las carreras con escasas salidas.

La naturaleza del abandono también difiere según esta apreciación: abandono por causas mayores, en el primer caso; en el segundo caso, la separación entre el abandono y la continuación de los estudios no tiene una línea divisoria clara.

El modelo de selección incluye las siguientes variables o factores individuales y contextuales que recogemos en el siguiente cuadro:

CUADRO 3.4. Factores en el modelo de selección.

1. *Limitación de la oferta de plazas.*

- En el ámbito contextual, carácter abierto o cerrado de las diversas titulaciones que se imparte en una universidad.
- A escala individual, los estudiantes se matriculan en su primera opción o en otra de menor prioridad inicial para ellos.

2. *Demanda de plazas a nivel individual.*

- Motivos de elección de carrera.
- Características de los estudiantes.
- Intereses, aspiraciones y expectativas.
- Dificultad subjetiva previsible de los estudios.
- Posibilidades de empleo.

3. *Características a nivel individual, personales, familiares y escolares.*

- Sexo, edad, actividad laboral.
- Origen social, domicilio.
- Trayectorias académicas anteriores.

4. *Otras características de los alumnos y del medio universitario en el desarrollo de la escolaridad.*

- A escala contextual o institucional: número de alumnos que asisten regularmente a clase en cada titulación.
- En el ámbito individual: horas dedicadas a estudiar, búsqueda de trabajo durante el curso y satisfacción con los estudios.

5. *Dificultad objetiva de las carreras a nivel contextual.*

6. *Inserción profesional previsible de las carreras a nivel individual e institucional.*

La combinación de estos factores proporciona muchas posibilidades para caracterizar a las diferentes titulaciones o grupos de titulaciones que se imparten en una universidad. Tanto a escala cuantitativa, como cualitativa las diferencias son notables.

En breve síntesis, nosotros consideramos que el abandono depende de:

- El acceso a la universidad (demanda de plazas).
- Las características del alumnado.
- La naturaleza y complejidad de los estudios en los que se matricula.
- Los condicionamientos del medio universitario.
- Medio social (mercado de trabajo).

Las variables relacionadas (distintas para las diferentes carreras o grupos de titulaciones afines) con el rendimiento académico en la universidad son:

- Trayectoria académica anterior.
- Motivaciones, actitudes hacia la carrera y hacia los estudios en general.
- Expectativas académicas y profesionales.
- Grado de compromiso con los estudios.
- Condiciones personales en que realizan la carrera.

Si embargo, suponemos que hay variables que tienen una relación controvertida con el rendimiento académico como la inteligencia, el nivel cultural y la categoría socioprofesional de los padres, las variables psicológicas y el sexo.

3.4.4. La definición operacional de abandono.

Cuando se trata de construir una definición operacional del abandono surgen diferentes alternativas para calcular dicha tasa; si nos preguntamos ¿sobre qué cifra de alumnos medimos el abandono?: ¿sobre el número total de estudiantes de pregrado, que hay en la universidad?, ¿sobre los que realmente comienzan los estudios y asisten a clase? y/o ¿sobre los que se presentan a examen?. A la otra precisión ya nos hemos referido en capítulos anteriores: ¿Cuándo se considera que un estudiante abandona?, ¿cuándo deja definitivamente los estudios universitarios?, ¿cuándo se traslada a otro centro de la misma universidad?, ¿cuándo se traslada desde una escuela técnica superior a una de ingeniería técnica?, ¿cuándo se traslada a otra universidad por haber superado el número máximo de convocatorias permitidas en la universidad de partida?, ¿son estudiantes que abandonan los que se matriculan en un centro porque no han sido admitidos en su primera o primeras opciones y con el primer curso aprobado emigran a otro?, ¿se debe considerar como abandono a los que fracasan en la opción universitaria y tienen éxito en las nuevas actividades que emprenden?.

¿En qué tiempo se debe considerar que ya es abandono?, es una cuestión difícil, porque no hay limitación de permanencia en la universidad y hoy se constata la existencia de personas matriculadas hasta más del doble de los años oficiales de la titulación, incluso con intermitencias de inscripción de varios años.

El abandono es una situación difícil de evaluar en términos estadísticos por las razones anteriormente expuestas. Algunos autores distinguen entre abandono en sentido general y abandono en sentido estricto (Reisert y Schnitzer, 1986). El primero abarca a todo tipo de alumnos y se calcula sobre el número de estudiantes matriculados. El segundo se refiere tan sólo a aquellos estudiantes que dejan definitivamente los estudios universitarios y se calcula también sobre el número de matriculados. Pero quedan muchas opciones abiertas.

Las variables que creemos relevantes sobre el abandono o relacionadas con el mismo, las relacionamos en el siguiente listado genérico que se incluye en el cuadro 3.5.

A partir del modelo teórico descrito vamos en los capítulos siguientes a presentar los trabajos empíricos realizados para abordar el problema del abandono en la ULPGC. Esta es una tentativa inicial para completar y adaptar el modelo que se irá enriqueciendo con las aportaciones y trabajos en ejecución y a desarrollar en el departamento.

CUADRO 3.5. Variables relacionadas con el abandono.

1. Período en el que se produce el abandono.
2. ¿Qué hacen los estudiantes después de abandonar?:
 - Desaparecen de la escena universitaria.
 - Se reorientan hacia otra titulación.
3. Valoración del paso de la enseñanza secundaria a la superior (pregunta abierta).
4. Motivos de la no presentación a los exámenes (pregunta abierta).
5. Causa de los suspensos (pregunta abierta).
6. *Motivos del abandono*. Pregunta abierta que hemos recodificado de la siguiente forma:
 - No cursan la carrera deseada.
 - Traslado a otra carrera.
 - Traslado a la carrera solicitada en primera opción.
 - Dificultad de los estudios.
 - Escaso interés por los estudios emprendidos:
 - Decepción, pérdida de interés.
 - Comienza por probar, falta de interés.
 - No lo toma en serio, no tiene vocación clara.
 - Complemento de otros estudios (sean o no universitarios).
 - Escasez de salidas laborales.
 - Escasez de medios económicos:
 - Por el trabajo.
 - Búsqueda de trabajo y/o preparan oposiciones.
 - Problemas económicos.
 - Otras causas.
 - Enfermedad.
 - Boda.
 - Servicio militar o prestación social sustitutoria.

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL
ALUMNADO DE LA
UNIVERSIDAD DE
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Estudio descriptivo del alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introducción.

En este capítulo trataremos de conocer los datos que hacen referencia a las características del alumnado que abandona la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En primer lugar, estudiaremos lo concerniente a los estudiantes que han elegido en el curso 1996-97 la ULPGC como centro de estudios universitarios, haciendo hincapié en los datos de las diferentes titulaciones, estudios por sexo, estado civil, situación laboral, estudios de los padres y edades. En segundo lugar, aquellos datos que nos permitan realizar un análisis sistematizado de los alumnos que abandonan en los distintos cursos académicos desde el año 1989/90 hasta el curso 1996/97, para finalizar con un estudio pormenorizado sobre la evolución de los abandonos totales en los años mencionados anteriormente. Estos datos los hemos recogido a partir de los impresos de matrícula.

Una primera cuestión que tratamos de resolver en este capítulo es la referida a la identificación de la población que abandona dentro del colectivo de estudiantes universitarios. En otras palabras, cuáles son las características comunes de los alumnos que habiendo obtenido resultados satisfactorios hasta el momento (al menos los suficientes para haber podido incorporarse a la Universidad), empiezan a no alcanzar estos mismos objetivos cuando se encuentran dentro del contexto universitario y en el marco de qué condiciones sociales, económicas y familiares se produce tal fracaso.

4.1. Características del alumnado de la ULPGC en el curso 1996/97.

Dado que una característica significativa de esta Universidad ha sido el propio proceso de su creación, que no es equiparable por otra parte a ninguna Universidad pública del Estado, parece relevante hacer constar algunos datos globales que permitan comprender los hechos más significativos de la evolución de la matrícula en ella.

Cuando esta Institución era la Universidad Politécnica de Canarias pasó de 4.017 alumnos en el curso 1985/86 a 6.601 en el curso 1988/89, produciéndose un incremento del 64,33% en un intervalo de cuatro cursos académicos.

Es aún más destacado el crecimiento del número de alumnos una vez creada la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por Ley del Parlamento de Canarias en 1989, ya que el número total de alumnos matriculados en el curso 1989/90 aumentó un 48% con respecto al año anterior, incrementándose progresivamente una media del 14% en los tres años siguientes, hasta que se estabiliza en el año 1993/94 en un 5% de crecimiento por curso académico. Este incremento de estudiantes en tan pocos años ha marcado toda la vida universitaria, así como la programación prioritaria de sus actuaciones.

Una vez comentados estos hechos parece conveniente que entremos a desglosar las características de los estudiantes referidas al curso académico 1996-97, como último año donde se han recogido los datos de alumnos que han abandonado la Institución.

El número total de alumnos matriculados en este año fue de 22.623, distribuidos en 45 titulaciones, incluyendo aquellas cuyos planes de estudios se encontraban en período de extinción, lo que representa un incremento del 4% con respecto al año anterior. Por otra parte, el 50,67% de los estudiantes eran hombres y el 49,33% mujeres.

Se ha procedido a agrupar las distintas titulaciones en los cuatro grandes áreas de conocimiento indicados en el capítulo 1º de esta memoria.

Los estudiantes que se matricularon en este curso en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas fueron 8.616, lo que significa el 38,08% de la población; en Ciencias de la Salud el 9,50%, que suponen 2.151 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales el 36,15%, con 8.178 alumnos y en el área de Humanidades el 16,26% con 3.678 estudiantes.

Si tenemos en cuenta la variable edad, la franja que va hasta los veinte años inclusive, acumula un 30,08% del total de la población; de los 21 a los 25 años un 49,21%; de los 26 a los 30 años un 14,32%; de los 31 a los 35 años un 3,72% y con otras edades un 2,67%.

En relación al número de alumnos de nuevo ingreso en primer curso por opción de inscripción comprobamos que, de 4.281 alumnos, el 66,18% se matricula en la 1ª opción; el 10,53% se matricula en la 2ª opción; el 5,79% en la 3ª, el 5,09% en la 4ª, el 3,01% en la 5ª, el 1,52% en la 6ª y el 7,87% en ninguna de las opciones pedidas. Estos datos muestran que más del 76% de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad lo

hacen en las dos primeras opciones elegidas en el período de preinscripción.

En cuanto a las características sociofamiliares del alumnado observamos que refiriéndonos al nivel de estudios terminados por el padre, un 5,51% no tiene estudios; un 30,23% posee estudios primarios; un 34,31% estudió Bachillerato Elemental o Superior; un 15,09% posee estudios medios; un 10,44% estudios superiores y un 4,42% no contestan. Podemos deducir que la mayoría de los alumnos matriculados en este curso tienen unos padres con un nivel de estudios medio-bajo.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 6,23% de la población; un 37,59% sólo posee estudios primarios; un 38,4% Bachillerato Elemental o Superior; un 12,11% estudios medios; un 2,97% estudios superiores y un 2,70% no contestan. Como se puede observar en las madres todavía se agudiza más el hecho de que la mayoría poseen niveles de estudios relativamente bajos. A modo de ejemplo ilustrativo, más del 82% no han ido probablemente a la Universidad.

El porcentaje de alumnos de la ULPGC que son hijos de directores o gerentes de empresas es de un 3,09%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 19,48%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 30,86%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,32%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 9,65%; el de trabajadores no cualificados es de un 13,75%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 3,82%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 7,18% y no contestan un 8,86%.

Si analizamos los datos referentes a la profesión de la madre, observamos que el porcentaje de alumnos cuya madre es una directora de empresas de la Administración Pública es de un 3,09%; el de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de un 9,77%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 14,42%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 0,92%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,62%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 10,22%; el de profesionales de las Fuerzas Armadas es de un 0,12%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 55,60% y no contestan un 7,61%.

De los 22.623 alumnos, el 84,55% no compagina los estudios con el trabajo; el 14,16% sin embargo, si trabaja y no existen datos del 1,29% de la población.

4.2. Características del alumnado que abandona en el curso 1989/90.

Antes de reflejar los datos más representativos de los estudiantes que han abandonado la Universidad en este curso académico, así como sus variables más representativas, hay que resaltar que la aplicación informática para llevar la gestión académica de la Institución se instaló a partir del curso 1992/93, por lo que los expedientes académicos de alumnos anteriores a estos años no están cargados en el sistema. Debido a ello es posible una desviación significativa de los datos con respecto a otros cursos posteriores, observándose además que existe un porcentaje elevado de valores perdidos cuando se describen los de algunas variables. A pesar de todo, hemos considerado procedente incluirlos en esta investigación porque permiten obtener una

secuencia continua de años desde que se creó la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a partir de la Politécnica. Además, hemos considerado conveniente incluir este curso académico por la especial relevancia que tiene en la historia reciente de la Universidad.

Por otra parte, cabe destacar que el número total de alumnos matriculados en la Universidad ese año fue de 13.135, que representaba en aquel entonces un incremento del 48% con respecto al curso anterior. Este hecho significativo es debido, tal como habíamos comentado anteriormente, a que entró en vigor la Ley de Reorganización Universitaria de Canarias aprobada por el Parlamento de Canarias (BOC de 8 de mayo de 1989), que incrementaba considerablemente el número de Centros y titulaciones en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria como consecuencia de la adscripción de los que dependían de la Universidad de La Laguna en la isla de Gran Canaria.

Refiriéndonos a los datos concretos de este año, el número de estudiantes que abandonaron en este curso fue de 592, de los cuales 383 son hombres, lo que representa un 64,7% y 209 son mujeres, lo que supone el 35,3%. El porcentaje de alumnos que dejaron la Universidad con respecto al total de los matriculados fue del 4,5%.

Siguiendo el criterio de división por grandes áreas de conocimiento, observamos que en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 50,2%, 297 alumnos; en Ciencias de la Salud un 8,4%, 50 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 31,9%, 189 alumnos y en el área de Humanidades de un 9,5%, 56 estudiantes.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que un 43,4% provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU); el 9,0% de otra titulación; el 0,7% son extranjeros; 4,4% acceden a través de Formación Profesional de 2º grado; el 0,8% son mayores de veinticinco años; el 0,3% por distrito compartido y un 41,4% son valores perdidos.

En otra variable representativa como es la edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 22,3% del total de la población de alumnos que abandona; de los 21 a los 25 años un 42,2%; de los 26 a los 30 años un 19,4%; de los 31 a los 40 años un 13,0% con más de 40 años el 2,7% y un 0,3% son valores perdidos.

En relación a la opción de titulación que eligieron en primer lugar, es necesario destacar que no existían en este curso académico impresos estadísticos de preinscripción y que, por lo tanto, no se pudieron obtener datos veraces.

Si nos referimos a las características socio-familiares del alumnado, observamos que centrándonos en el nivel de estudios terminados por el padre, un 1,5% no tiene estudios; un 5,4% posee estudios primarios; un 2,9% realizó el bachillerato elemental o superior; un 1,0% posee estudios medios; un 0,7% estudios superiores y, en este curso, académico un 88,5% son valores perdidos.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 1,5%; por otra parte, un 7,6% sólo han realizado estudios primarios; un 2,0% bachillerato elemental o superior; un 0,7% estudios medios y un 88,2% son también valores perdidos.

El porcentaje de alumnos que abandonan la ULPGC, hijos de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 0,8%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 5,1%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 0,5%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,8%; el de trabajadores no cualificados es de un 2,2%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 0,8%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 0,8% y no contestan al formulario un 88,9%.

El porcentaje de alumnos que abandonan cuya madre es una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 0,2%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 0,8%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 0,2%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 8,4%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 1,2% y no contestan un 89,2%.

El estudio de los años que estos alumnos han permanecido en la universidad antes de abandonar muestra que un 92,9% del total de alumnos han abandonado antes de acabar los cinco cursos académicos, mientras el resto de los alumnos (7,1%) han llegado hasta los quince años de permanencia. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1988/89 que no se matricularon en este curso académico representa un 49,7% del total de abandonos.

De los 592 alumnos que abandonaron, 493 no trabajaban (83,3%) y 99 sí lo hacían (16,7%). Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación, era otro dato que no se recogía en las hojas de matriculación de los alumnos.

4.3. Características del alumnado que abandona en el curso 1990/91.

El número de estudiantes que abandonaron la Universidad en el curso 1990/91 fue de 1.513, de los cuales 786 son hombres que representan un 51,9% y 727 son mujeres, el 48,1%. En este curso académico se matricularon en la Universidad 15.275 estudiantes, lo que supone un aumento del 15% con respecto al curso anterior. Por otro lado el porcentaje de abandonos con respecto al total de matriculados fue del 9,9%.

Detallando estos datos y refiriéndolos a las grandes áreas de conocimiento descritas por el Consejo de Universidades, podemos observar que en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 26,8%, lo que supone 405 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,9%, 59 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 42,4%, 642 alumnos y en el área de Humanidades de un 26,9%, que origina una cifra de 407 alumnos.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que 583 estudiantes provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), 106 de otra titulación, 5 son extranjeros, 46 por Formación Profesional de 2º grado, 10 son mayores de veinticinco años y 763 son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 18,6% del total de la población; de los 21 a los 25 años el 40,0%; de los 26 a los 30 años el 22,2%; de los 31 a los 40 años un 14,8%; con más de 40 años un 4,4% y un 0,1% de valores perdidos.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que en este curso académico no existían hojas de preinscripción.

En cuanto a las características socio-familiares del alumnado observamos que en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre, un 4,2% no tiene estudios; un 33,1% posee estudios primarios; un 21,6% realizó bachillerato elemental o superior; un 8,6% estudios medios; un 6,6% estudios superiores y un 25,9% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 5,1%; un 40,1% sólo posee estudios primarios; un 21,2% bachillerato elemental o superior; un 6,4% estudios medios; un 0,9 estudios superiores y un 26,4% no contestan.

El porcentaje de alumnos de la ULPGC que abandonaron en este curso y que son hijos de directores o gerentes de empresas es de un 0,4%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 13,4%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 34,4%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 4,6%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 6,8%; el de trabajadores no cualificados es de un 1,4%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 3,9%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un

0,8% y no contestan un 34,3%.

Si analizamos los datos referentes a la profesión de la madre, observamos que el porcentaje de alumnos cuya madre es una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de un 2,5%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 8,5%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 1,2%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,2%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 50,6%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 1,1% y no contestan un 35,9%.

Otro dato significativo que se puede extraer del formulario institucional es que, un 92,8% de los estudiantes han abandonado la Universidad después de haber estado matriculados entre uno y cinco cursos académicos; el abandono del resto de los alumnos (7,2%) está comprendido entre el sexto y el decimosexto año. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1989/90 que no se matricularon en este curso académico representa un 47,4% del total de abandonos.

De los 1.513 alumnos que abandonaron, 1.039 no estaban trabajando, lo que supone un 68,7% del total y, sin embargo, 474 (31,3%) sí lo hacían en el instante de matricularse. Con respecto a si habían pedido beca en ese curso académico, los datos arrojan que un 83,2% no solicitaron beca; un 11,9% solicitaron beca y les fue concedida y un 4,9% también la solicitaron pero les fue denegada.

4.4. Características del alumnado que abandona en el curso 1991/92.

En este curso se matricularon en la Universidad 16.780 estudiantes, lo que supone un aumento del 10% con respecto al curso anterior.

El número de estudiantes que abandonaron la Universidad en el curso 1991/92 fue de 2.079, de los cuales 1.219 son hombres que representan un 58,6% y 860 son mujeres lo que supone un 41,4%. Si comparamos estos datos de abandono con el número total de estudiantes matriculados, observamos que en ese curso abandonaron un 12,38%.

Siguiendo el mismo criterio y refiriendo estos datos a las grandes áreas de conocimiento descritas por el Consejo de Universidades, podemos observar que, en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 35,6%, lo que representa 740 alumnos; en Ciencias de la Salud un 4,7%, 98 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 39,1%, 812 alumnos y en el área de Humanidades de un 20,6%, lo que supone 429 alumnos.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que 1.082 estudiantes provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), 184 de otra titulación, 7 son extranjeros, 134 de Formación Profesional de 2º grado, 25 son mayores de veinticinco años, 4 de distrito compartido y 643 son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 15,5% del total de la población, de los 21 a los 25 años el 42,7%, de los 26 a los 30 años el 22,5%, de los 31 a los 40 años un 15,8% y con más de 40 años un 3,5%.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que en este curso académico, al igual que en los anteriores, no existían hojas de preinscripción.

En cuanto a las características socio-familiares del alumnado observamos que si nos referimos al nivel de estudios terminados por el padre, un 6,4% no tiene estudios; un 33,3% posee estudios primarios; un 23,1% realizó el bachillerato elemental o superior; un 10,7% estudios medios; un 6,6% estudios superiores y un 20,0% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,3%; un 42,1% sólo posee estudios primarios; un 23,1% bachillerato elemental o superior; un 6,3% estudios medios; un 1,5 estudios superiores y un 19,7 no contestan.

El porcentaje de alumnos de la ULPGC que abandonaron en este curso y que son hijos de directores o gerentes de empresas es de un 0,5%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 14,2%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 33,1%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,6%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 5,8%; el de trabajadores no cualificados es de un 11,3%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 3,8%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 2,4% y no contestan un 25,5%.

Si analizamos los datos referentes a la profesión de la madre, observamos que el porcentaje de alumnos cuya madre es una directora o gerente de empresas de la Administración Pública es de un 0,1%; el de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 3,0%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 9,5%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 0,7%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,2%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 58,5%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 1,7% y no contestan un 26,1%.

Otro dato significativo que se puede deducir del formulario institucional es que un 90,1% de los estudiantes han abandonado la Universidad después de haber estado matriculados entre uno y cinco cursos académicos, mientras que el resto del abandono de los alumnos (9,9%) está comprendido entre el sexto y el decimoséptimo año. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1990/91 que no se matricularon en este curso académico representa un 46,0% del total de abandonos.

De los 2.079 alumnos que abandonaron, 1.447 no estaban compaginando los estudios con un trabajo remunerado, lo que supone un 69,6% del total y, sin embargo, 632, es decir el 30,4% de esos estudiantes, sí lo hacían en el instante de matricularse. Con respecto a si habían pedido beca en ese curso académico, los datos arrojan que un 81,0% no solicitaron beca; un 14,6% solicitaron beca y les fue concedida y un 4,5% también la solicitaron pero les fue denegada por no cumplir los requisitos de la convocatoria.

4.5. Características del alumnado que abandona en el curso 1992/93.

En este curso académico se matricularon en la Universidad 19.117 estudiantes, lo que supone un incremento del 14% con respecto al año anterior.

El número de estudiantes que abandonaron la Institución en el curso 1992/93 fue de 1.813, de los cuales 1.040 son hombres lo que representan un 57,4% y 773 son mujeres lo que significa un 42,6%. El porcentaje de alumnos que abandonaron con respecto al total de los matriculados en este curso académico es del 9,48%.

Refiriendo estos datos a las grandes áreas de conocimiento podemos observar que en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 39,9%, lo que significa 724 alumnos; en Ciencias de la Salud un 4,2%, 76 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 33,8%, 613 alumnos y en el área de Humanidades de un 22,1% lo que representa 400 alumnos.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que se mantiene la tónica general y una gran mayoría 1.112 estudiantes provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), 254 de otra titulación, 11 son extranjeros, 230 de Formación Profesional de 2º grado, 43 son mayores de veinticinco años, 26 de distrito compartido y 137 son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 18,3% del total de la población; de los 21 a los 25 años el 45,0%; de los 26 a los 30 años el 19,8%; de los 31 a los 40 años un 12,7%; con más de 40 años un 2,9% y un 1,3% de valores perdidos.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que este curso se instaló la aplicación informática para la gestión académica y, por lo tanto, se editaron los impresos de preinscripción.

Las características socio-familiares que rodean al alumnado referidas al nivel de estudios terminados por el padre, muestra que un 6,8% no tiene estudios; un 40,0% posee estudios primarios; un 27,2% realizó bachillerato elemental o superior; un 11,0% estudios medios; un 9,8% estudios superiores y un 5,1% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,6%; un 47,9% sólo posee estudios primarios; un 29,9% realizó bachillerato elemental o superior; un 7,9% estudios medios; un 2,0% estudios superiores y un 4,6% no contestan.

El porcentaje de alumnos de la ULPGC que abandonaron en este curso y que son hijos de directores o gerentes de empresas es de un 0,4%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 12,5%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 37,2%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,0%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 6,0%; el de trabajadores no cualificados es de un 25,3%; el de los profesionales de las

Fuerzas Armadas es de 3,5%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 4,5% y no contestan un 7,6%.

Si analizamos los datos referentes a la profesión de la madre, observamos que el porcentaje de alumnos cuya madre es una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 4,3%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 11,3%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 0,6%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,3%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 74,2%; el de profesionales de las Fuerzas Armadas un 0,1%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 2,3% y no contestan un 7,0%.

Otro dato ilustrativo que se puede extraer del formulario institucional es que un 88,8% de los estudiantes han abandonado la Universidad después de haber estado matriculados entre uno y cinco cursos académicos, mientras que el abandono del resto de los alumnos (11,2%) está comprendido entre el sexto y el decimosexto año. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1991/92 que no se matricularon en este curso académico representa un 46,0% del total de abandonos. Como se puede observar, la secuencia de resultados cuantitativos se repite de forma análoga a medida que avanzamos en el estudio de los diferentes cursos académicos.

De los 1.813 alumnos que abandonaron, 1.291 no estaban trabajando en ese momento, lo que supone un 71,2% del total y, sin embargo, 522 (28,8%) sí lo hacían en el instante de matricularse. Con respecto a si habían solicitado beca en ese curso académico,

los datos arrojan que un 77,6% no solicitaron beca; un 18,1% solicitaron beca de estudio y les fue concedida y un 4,3% también la solicitaron pero les fue denegada.

4.6. Características del alumnado que abandona en el curso 1993/94.

En este curso académico se matricularon en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria un total de 20.135 estudiantes de primer y segundo ciclo, lo que representa un incremento del 5% con respecto al curso anterior. En este año el porcentaje de aumento del número de alumnos inscritos cambia bruscamente respecto a cursos precedentes y se sitúa más cerca del crecimiento que experimentan las Universidades del Estado en aquel año, aunque por encima de la media estatal.

El número de estudiantes que abandonaron la Institución en el curso 1993/94 fue de 2.079, de los cuales 1.110 son hombres que representan un 53,4% y 969 son mujeres lo que supone un 46,6%. El porcentaje de alumnos que abandonaron con respecto al total de la matrícula es del 10,32%.

Refiriendo estos datos a las grandes áreas de conocimiento descritas por el Consejo de Universidades, podemos observar que, en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 42,8%, es decir, 889 alumnos; en Ciencias de la Salud un 2,6%, 54 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 35,9%, 747 alumnos y en el área de Humanidades de un 18,7%, lo que significa 389 alumnos.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que 1.370 estudiantes provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), 233 de otra titulación, 7 son extranjeros, 338 de Formación Profesional de 2º grado, 61 son mayores de veinticinco años, 31 de distrito compartido y 39 son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 20,0% del total de la población; de los 21 a los 25 años el 46,3%; de los 26 a los 30 años el 19,3%; de los 31 a los 40 años un 12,7%; con más de 40 años un 1,5% y un 0,1% de valores perdidos.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que el número de casos no contestados (1.391) extraídos de los datos recogidos en las hojas de preinscripción supera con creces al contestado. La razón es que no existen preinscripciones de los alumnos matriculados antes del curso 1993/94 y también porque hay un grupo de alumnos que se matriculan sin haber realizado la preinscripción (267 en este curso). Aclarada esta cuestión, los resultados de que disponemos son los siguientes: 258 alumnos escogieron en primera opción alguna titulación del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; 94 del área de Ciencias de la Salud; 244 del área de Ciencias Jurídicas y Sociales y 92 del área de Humanidades.

De los 688 alumnos que realizaron la preinscripción, el 64,9% poseen la misma opción de preinscripción que de matrícula mientras que en el 35,1% se constata una opción distinta.

Las características socio-familiares del alumnado referidas al nivel de estudios terminados por el padre, muestra que un 7,6% no tiene estudios; un 37,6% posee estudios primarios; un 29,5% realizó bachillerato elemental o superior; un 12,9% estudios medios; un 10,2% estudios superiores y un 2,2% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 9,0%; un 43,2% sólo posee estudios primarios; un 33,3% realizó bachillerato elemental o superior; un 10,2% estudios medios; un 2,5% estudios superiores y un 1,7% no contestan. Estos datos siguen confirmando la tendencia que se observa desde el primer año que hemos estudiado.

El porcentaje de alumnos de la ULPGC que abandonaron en este curso y que son hijos de directores o gerentes de empresas es de un 0,4%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 14,8%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 34,5%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 2,8%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 6,3%; el de trabajadores no cualificados es de un 26,3%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 4,0%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 5,7% y no contestan un 5,2%.

Si analizamos los datos referentes a la profesión de la madre, observamos que el porcentaje de alumnos cuya madre es una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 5,1%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 13,6%; el de las trabajadoras

cualificadas en agricultura y pesca es de 1,3%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,3%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 71,5%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 3,5% y no contestan un 4,8%.

Otro dato relevante que se puede deducir del formulario institucional es que un 97,3% de los estudiantes han abandonado la Universidad después de haber estado matriculado entre uno y cinco cursos académicos, mientras que el resto del abandono de los alumnos (2,7%) está comprendido entre el sexto y el decimotercer año. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1992/93 que no se matricularon en este curso académico representa un 45,9% del total de abandonos. Como también se puede observar, este porcentaje de deserción de estudiantes en el primer curso es similar a los estudiados en años anteriores.

De los 2.079 alumnos que abandonaron, 1.502 no estaban trabajando, lo que supone un 72,2% del total y, sin embargo, 577 (27,8%) sí lo hacían en el instante de matricularse. Con respecto a si habían pedido beca en ese curso académico, los datos arrojan que un 74,0% no solicitaron beca; un 20,3% solicitaron beca y les fue concedida y un 5,7% también la solicitaron pero les fue denegada.

4.7. Características del alumnado que abandona en el curso 1994/95.

En este curso académico se matricularon en la Universidad 21.140 estudiantes, lo que representa aproximadamente un 5% de incremento con respecto al año anterior. Este aumento es similar al experimentado en el año precedente.

El número de estudiantes que abandonaron en ese curso académico fue de 1.974, de los cuales 1.121 son hombres lo que representa un 56,8% y 853 son mujeres, es decir el 43,2%. El porcentaje de alumnos que abandonaron en este año con respecto al total de matriculados es del 9,33%.

Refiriendo estos datos por áreas de conocimiento, en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 39,6% lo que supone 782 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,1%, 61 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 39,8%, es decir, 785 alumnos y en el área de Humanidades de un 17,5%, lo que significa 346 estudiantes.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que un 68,9% provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), el 8,3% de otra titulación, un 0,6% son extranjeros, el 16,6% de Formación Profesional de 2º grado, 3,7% son mayores de veinticinco años, 0,7% de distrito compartido, 0,1 por acceso a segundo ciclo y 1,1% son valores perdidos.

En lo que se refiere a la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 16,7% del total de la población estudiantil que abandona, el 49,2% de los 21 a los 25 años, el 21,3% de los 26 a los 30 años, el 10,1% de los 31 a los 40 años y el 2,7% tiene más de 40 años.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que el número de casos no contestados (1.081) supera al contestado, cifra que nos parece significativa. La razón es que no existen preinscripciones de los alumnos matriculados

antes del curso 1993/94 y hay alumnos que se matriculan sin realizar la preinscripción (448 alumnos en este curso). Aclarado este extremo, los resultados de que disponemos son los siguientes: 310 alumnos escogieron en primera opción alguna titulación del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; 101 del área de Ciencias de la Salud; 343 del área de Ciencias Jurídicas y Sociales y 139 del área de Humanidades.

De los 893 alumnos que realizaron la preinscripción, el 59,9% poseen la misma opción de preinscripción que la matrícula que realizaron posteriormente, mientras el 40,1% de los estudiantes que abandonaron realizaron una matrícula distinta a la que se preinscribieron.

En cuanto a las características socio-familiares del alumnado observamos que en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre un 7,1% no tiene estudios; un 35,1% posee estudios primarios; un 32,7% realizó bachillerato elemental o superior; un 13,8% posee estudios medios; un 9,6% estudios superiores y un 1,6% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 8,2%; un 44,3% sólo posee estudios primarios; un 33,5% realizó bachillerato elemental o superior; un 10,0% estudios medios; un 2,8% estudios superiores y un 1,2% no contestan.

Otro hecho significativo aparece cuando estudiamos los datos referidos a la profesión de los padres. El porcentaje de alumnos de la ULPGC, hijos de directores o gerentes de empresas que abandonan es de un 0,7%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 14,4%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 35,1%; el de los

trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 2,9%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 7,1%; el de trabajadores no cualificados es de un 25,7%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 4,4%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 6,9% y no contestan un 2,7%.

El porcentaje de alumnos que abandonaron y cuya madre es una directora o gerente de empresas de la Administración Pública es de un 0,2%; de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 5,3%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 15,0%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 1,1%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,2%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 66,6%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 9,3% y no contestan un 2,4%.

Los datos referidos a la permanencia de estos estudiantes en la Universidad antes de abandonar son significativos. El 92,9% de los alumnos han permanecido hasta cinco cursos académicos antes de abandonar, mientras que sólo un 7,1% ha llegado hasta los doce años. El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1993/94 que no se matricularon en este curso académico representa un 53,8% del total de abandonos, porcentaje un poco superior al de años precedentes.

De los 1.974 alumnos que abandonaron, 1.408 no trabajaban en ese momento, lo que representa un 71,3% y 566 sí tenían algún tipo de empleo remunerado; esto supone un 28,7%. Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación un 75,9% no solicitaron beca; un 16,1% solicitaron beca y les fue concedida y un 8,1% también lo solicitaron pero les fue denegada por no cumplir los requisitos exigidos.

4.8. Características de los alumnos que abandonan en el curso 1995/96.

En este curso académico se matricularon en la Universidad 21.897 estudiantes, lo que supone un incremento del 4% con respecto al año anterior.

El número de abandonos en este curso fue de 1.905, de los cuales 1.126 son hombres lo que representa un 59,1% y 779 son mujeres, es decir, 40,9%. El porcentaje de alumnos que abandonaron con respecto al total de matriculados es del 8,69%.

Siguiendo el criterio de división por grandes áreas de conocimiento, en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 42,0%, lo que supone 801 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,7%, 70 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 36,8%, 701 alumnos y en el área de Humanidades de un 17,5%, lo que representa 332 estudiantes.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que un 71,8% provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), el 8,5% de otra titulación, 0,4% son extranjeros, 15,0% acceden a través de Formación Profesional de 2º grado, el 3,0% son mayores de veinticinco años, 0,3% de distrito compartido y un 1,0%

son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 18,4% del total de la población de alumnos que abandona; de los 21 a los 25 años un 43,9%; de los 26 a los 30 años un 20,5%; de los 31 a los 40 años un 13,7% y con más de 40 años el 3,4%.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que el número de casos no contestados asciende a 927 de un total de 1.905. La razón es que no existen preinscripciones de los alumnos matriculados antes del curso 1993/94 y hay alumnos que se matriculan sin realizar la preinscripción (467 alumnos en este curso). Dicho esto, los resultados de que disponemos son los siguientes: 359 alumnos escogieron en primera opción alguna titulación del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; 114 del área de Ciencias de la Salud; 348 del área de Ciencias Jurídicas y Sociales y 157 del área de Humanidades.

De los 978 alumnos que realizaron la preinscripción, el 62,3% poseen la misma opción de preinscripción que de matrícula mientras el 37,7% tienen distinta opción.

Las características socio-familiares del alumnado referidas al nivel de estudios terminados por el padre, muestra que un 6,8% no tiene estudios; un 34,5% posee estudios primarios; un 29,9% realizó bachillerato elemental o superior; un 14,6% posee estudios medios; un 11,3% estudios superiores y un 2,7% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,5%; un 42,8% sólo posee estudios primarios; un 34,1% bachillerato elemental o superior; un 11,1% estudios medios; un 2,8% estudios superiores y un 1,7% no contestan.

El porcentaje de alumnos que abandonan la ULPGC, hijos de directores o gerentes de empresas es de un 4,6%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 18,4%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 27,9%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,3%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 10,2%; el de trabajadores no cualificados es de un 16,3%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 4,0%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 9,9% y no contestan al formulario un 5,2%.

El porcentaje de alumnos que abandonan cuya madre es una directora o gerente de empresas de la Administración Pública es de un 1,3%; de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 8,6%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 11,8%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 0,9%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,7%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 16,1%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 56,6% y no contestan un 4,0%.

El estudio de los años que estos alumnos han permanecido en la Universidad antes de abandonar muestra que un 90,8% del total de alumnos han abandonado antes de

los cinco cursos académicos, mientras el resto de los alumnos (9,2%) han llegado hasta los veintiún años de permanencia.

El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1994/95 que no se matricularon en este curso académico representa un 42,8% del total de abandonos, siguiendo la misma tendencia que años anteriores.

De los 1.905 alumnos que abandonaron, 1.323 no trabajaban, lo que significa el 69,4% y 582 sí lo hacían, es decir, un 30,6%. Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación un 78,2% no solicitaron beca; un 18,2% la solicitaron y les fue concedida pues cumplían todos los requisitos y un 3,6% la solicitaron y no les fue concedida.

4.9. Características del alumnado que abandona en el curso 1996/97.

En este curso académico se matricularon en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 22.623 estudiantes, lo que representa un incremento del 4% con respecto al año anterior.

El número de abandonos en este curso fue de 1.901, de los cuales 1.120 son hombres lo que representa un 58,9% y 781 son mujeres, es decir, 41,1%. El porcentaje de alumnos que abandonaron con respecto al total de matriculados es del 8,40%.

Siguiendo el criterio de división por grandes áreas, en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos fue de un 45,1%, lo

que significa 857 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,1%, 59 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 36,5%, 693 alumnos y en el área de Humanidades de un 15,4%, lo que supone 292 estudiantes.

Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad comprobamos que un 72,0% provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU), el 6,6% de otra titulación, 0,6% son extranjeros, 15,5% acceden a través de Formación Profesional de 2º grado, el 3,7% son mayores de veinticinco años, 0,3% de distrito compartido, un 1,2% acceden a 2º ciclo por Complementos de Formación y un 0,2 son valores perdidos.

En la variable edad, la franja que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 17,6% del total de la población de alumnos que abandona; de los 21 a los 25 años un 43,5%; de los 26 a los 30 años un 22,7%; de los 31 a los 40 años un 12,9% y con más de 40 años el 3,4%.

En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que el número de casos no contestados asciende a 885 de un total de 1.901. La razón es que no existen preinscripciones de los alumnos matriculados antes del curso 1993/94 y hay alumnos que se matriculan sin realizar la preinscripción (552 alumnos, en este curso). Dicho esto, los resultados de que disponemos son los siguientes: 405 alumnos escogieron en primera opción alguna titulación del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; 109 del área de Ciencias de la Salud; 341 del área de Ciencias Jurídicas y Sociales y 161 del área de Humanidades.

De los 1.016 alumnos que realizaron la preinscripción, el 66,8% poseen la misma opción de preinscripción que de matrícula mientras el 33,2% distinta opción.

En cuanto a las características socio-familiares del alumnado observamos que en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre, un 7,0% no tiene estudios; un 30,9% posee estudios primarios; un 32,1% estudió bachillerato elemental o superior; un 13,7% posee estudios medios; un 11,4% estudios superiores y un 4,9% no contestan.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,9%; un 39,0% sólo posee estudios primarios; un 36,5% bachillerato elemental o superior; un 10,7% estudios medios; un 3,1% estudios superiores y un 2,7% no contestan.

El porcentaje de alumnos que abandonan la ULPGC, hijos de directores o gerentes de empresas es de un 2,9%; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 19,7%; el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 26,0%; el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,4%; el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 10,9%; el de trabajadores no cualificados es de un 14,8%; el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 3,4%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 8,8% y no contestan al formulario un 10,0%.

El porcentaje de alumnos que abandonan cuya madre es una directora o gerente de empresas de la Administración Pública es de un 0,7%; de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 8,4%; el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 14,0%; el de las trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 1,2%; el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,9%; el de trabajadoras no cualificadas es de un 11,9%; el de profesionales de las Fuerzas Armadas es de un 0,3%; el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 54,4% y no contestan un 8,3%.

El estudio de los años que estos alumnos han permanecido en la universidad antes de abandonar muestra que, un 85,8% del total de alumnos han abandonado antes de los cinco cursos académicos, mientras el resto de los alumnos (14,2%) han llegado hasta los diecisiete años de permanencia. Estos porcentajes están en la línea de los descritos en años precedentes.

El número de alumnos de nuevo ingreso en el curso 1995/96 que no se matricularon en este curso académico representa un 38,6% del total de abandonos. Como podemos apreciar se produce una ligera disminución respecto a los datos de los cursos anteriores.

De los 1.901 alumnos que abandonaron, 1.348 no trabajaban (70,9%) y 553 sí lo hacían (29,1%). Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación un 78,6% no solicitaron beca; un 16,8% la solicitaron y les fue concedida pues cumplían todos los requisitos y un 4,6% la solicitaron y no les fue concedida.

4.10. Evolución del abandono desde el curso 1989/90 hasta el curso 1996/97.

Por último, parece conveniente realizar un análisis pormenorizado de los abandonos totales en este período académico de ocho cursos que estamos estudiando. Se trata de relacionar las distintas variables que se han establecido en cada curso en particular, para poder así realizar un posible análisis comparado con el fin de obtener una visión global de la información que nos suministran los datos de abandono y poder relacionarla con los otros capítulos de este trabajo.

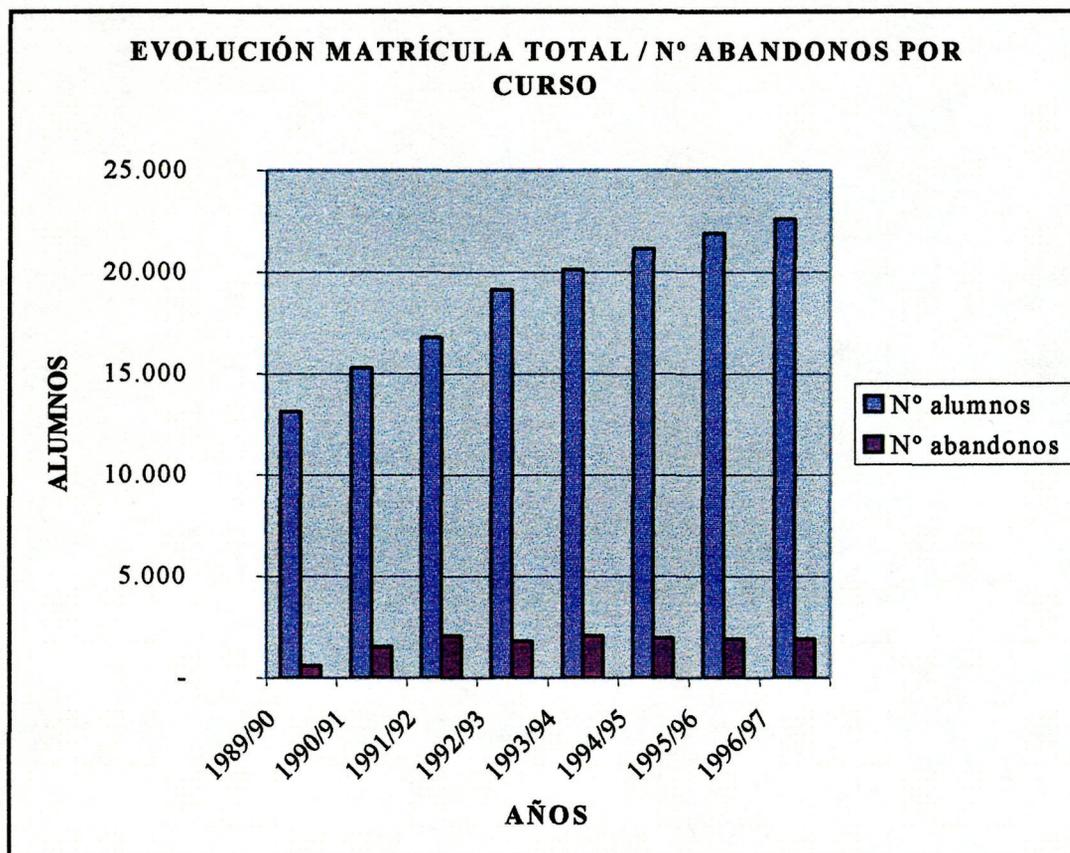
Una primera aproximación nos permite constatar que el número total de estudiantes que abandonaron la Universidad durante estos cursos académicos (1989-90 a 1996-97) fue de 13.856, lo que representa un porcentaje medio del 9,23% sobre el total de alumnos matriculados en ese mismo período. En la siguiente tabla recogemos estos datos.

TABLA 4.1. Evolución del número de alumnos de la ULPGC y del número de alumnos que abandonaron (total y porcentual).

CURSOS	ALUMNOS	ABANDONOS	% PORCENTAJES
1989/90	13.135	592	4,5%
1990/91	15.275	1.513	9,9%
1991/92	16.780	2.079	12,38%
1992/93	19.117	1.813	9,48%
1993/94	20.135	2.079	10,32%
1994/95	21.140	1.974	9,33%
1995/96	21.897	1.905	8,69%
1996/97	22.623	1.901	8,40%
TOTALES	150.102	13.856	9,23%

Como se puede observar en la tabla 4.1. y en la figura 4.1., el mayor porcentaje de abandonos de estudiantes se origina en el curso 1991-92 con el 12,38%. Por otra parte, estos datos muestran una clara tendencia en los últimos años a la disminución del número de abandonos por curso académico. Así observamos que, a partir del curso 1993-94 existe una tendencia al descenso de los porcentajes globales de abandono hasta el 8,40% en el curso académico 1996-97.

FIGURA 4.1: Matricula total/nº de abandonos por curso.



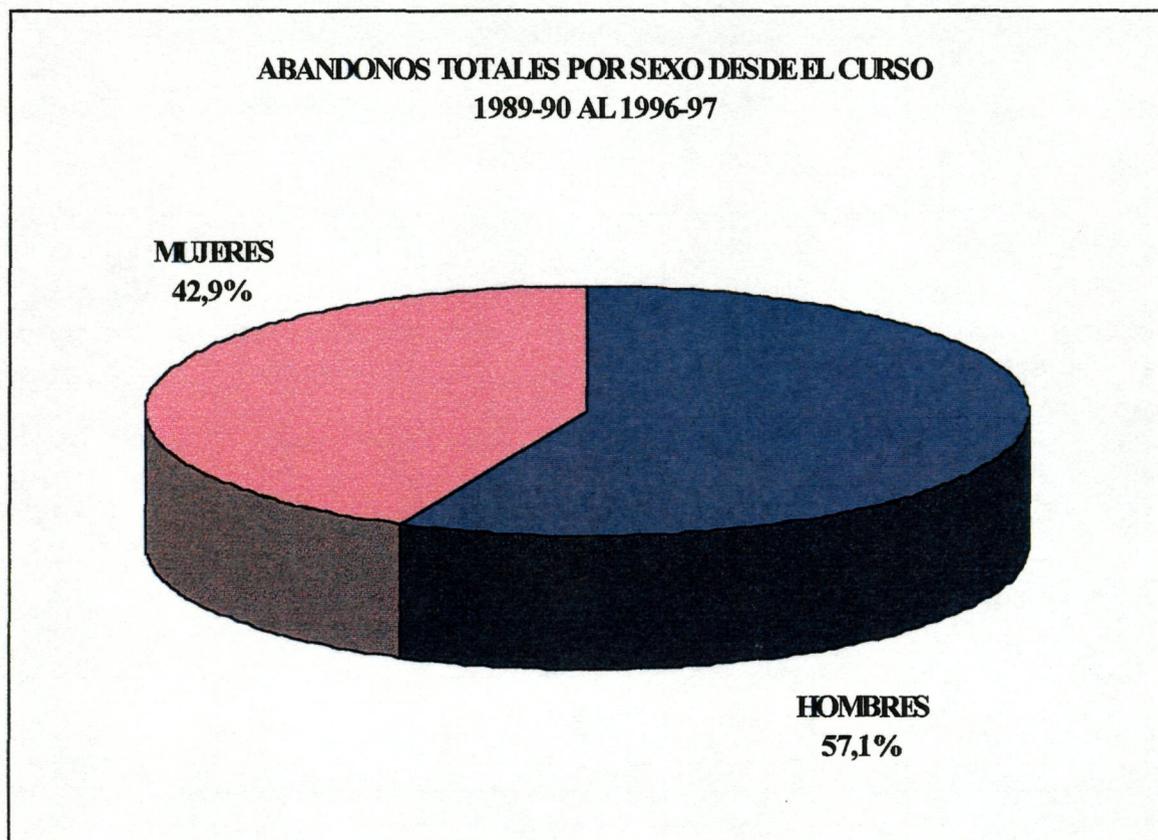
Si hacemos referencia al abandono en función de la variable sexo, nos encontramos que 7.905 estudiantes que dejaron la Universidad son hombres, lo que representa un 57,1% de la población y 5.951 alumnos son mujeres, es decir, un 42,9%.

Como se puede observar tanto en la tabla 4.2. como en la gráfica posterior, en ningún curso académico se ha producido un mayor número de abandono de mujeres que de hombres. Aunque también hay que considerar que, en general, siempre se han matriculado más hombres que mujeres en la Universidad.

TABLA 4.2. Evolución del abandono por sexo (total y porcentual).

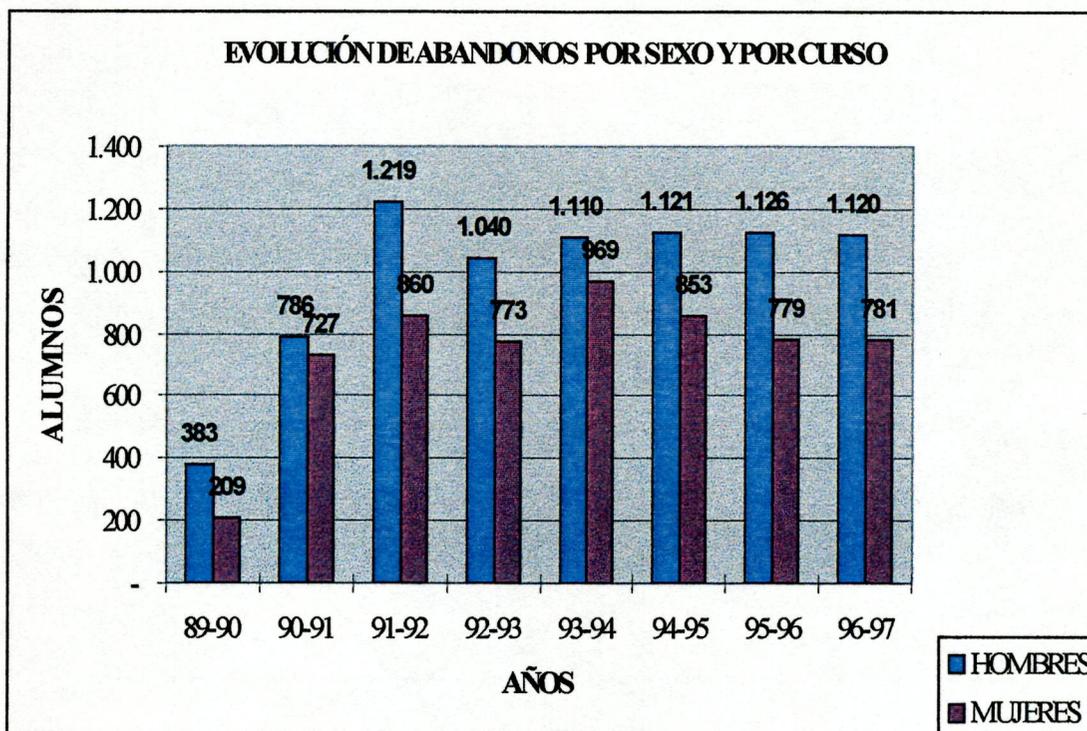
CURSOS	HOMBRES	PORCENTAJE	MUJERES	PORCENTAJE
1989/90	383	64,7%	209	35,3%
1990/91	786	51,9%	727	48,1%
1991/92	1.219	58,6%	860	41,4%
1992/93	1.040	57,4%	773	42,6%
1993/94	1.110	53,4%	969	46,6%
1994/95	1.121	56,8%	853	43,2%
1995/96	1.126	59,1%	779	40,9%
1996/97	1.120	58,9%	781	41,1%
TOTALES	7.905	57,1%	5.951	42,9%

FIGURA 4.2. Abandonos totales por sexo.



De forma general, se puede observar que existe una cierta tendencia en los últimos años, aunque poco significativa, en el descenso del número de mujeres que abandonan la Universidad, excepto en el último curso que se mantiene prácticamente constante, frente a la estabilización de esos mismos números en el caso de los hombres, como muestra la siguiente figura.

FIGURA 4.3. Evolución abandonos por sexo y por curso.



Siguiendo el criterio de dividir a los estudiantes que han abandonado en grandes áreas de conocimiento, se puede constatar que en Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos con respecto al total fue de un 39,7% lo que significa 5.496 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,8%, 527 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 37,4%, 5.182 alumnos y en el área de Humanidades de un 19,1%, 2.651 estudiantes. Por lo tanto, se puede deducir que son las enseñanzas técnicas y experimentales, por un lado, y las jurídico sociales, por el otro, las que acumulan un mayor número de casos de abandono. Estos datos quedan reflejados en la figura 4.4. y en la tabla 4.5.

FIGURA 4.4. Abandonos totales según las grandes áreas de conocimiento

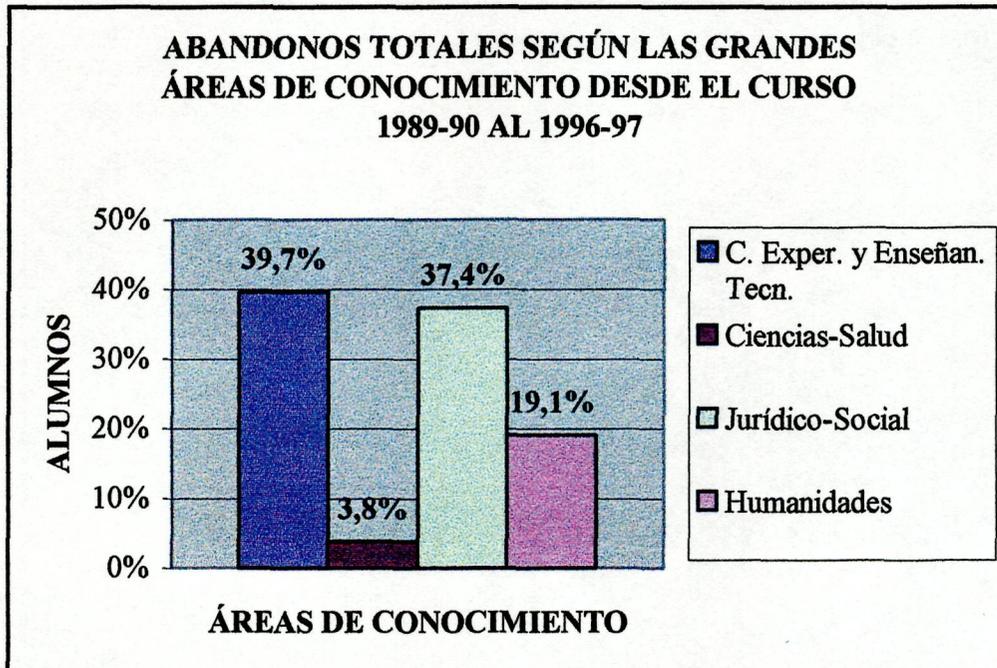


TABLA 4.5. Evolución del abandono por curso académico y áreas.

CURSOS	1		2		3		4	
1989/90	297	50,2%	50	8,4%	189	31,9%	56	9,5%
1990/91	405	26,8%	59	3,9%	642	42,4%	407	26,9%
1991/92	740	35,6%	98	4,7%	802	39,1%	429	20,6%
1992/93	729	39,9%	76	4,2%	613	33,8%	400	22,1%
1993/94	889	42,8%	54	2,6%	747	35,9%	389	18,7%
1994/95	782	39,6%	61	3,1%	785	39,8%	346	17,5%
1995/96	801	42,0%	70	3,7%	701	36,8%	332	17,4%
1996/97	857	45,1%	59	3,1%	693	36,5%	292	15,4%

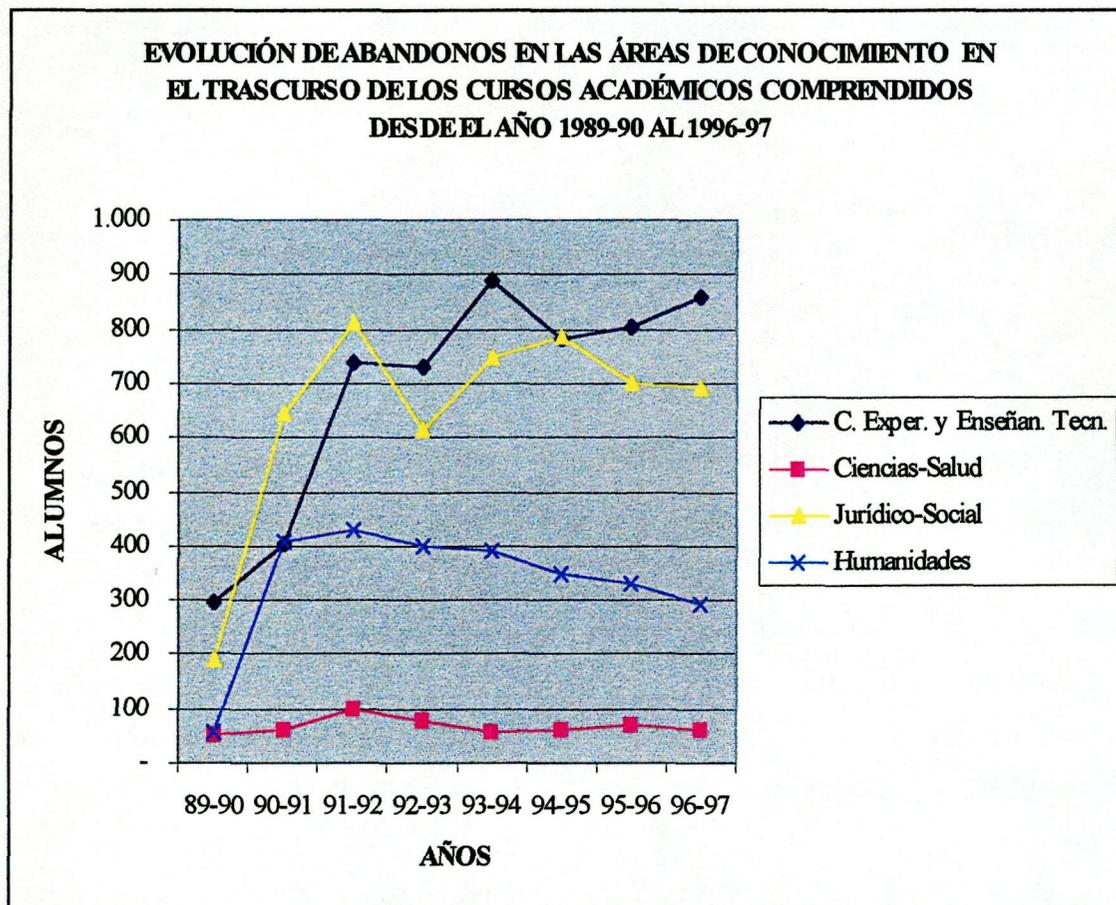
1= Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

2= Área de Ciencias de la Salud.

3= Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

4= Área de Humanidades.

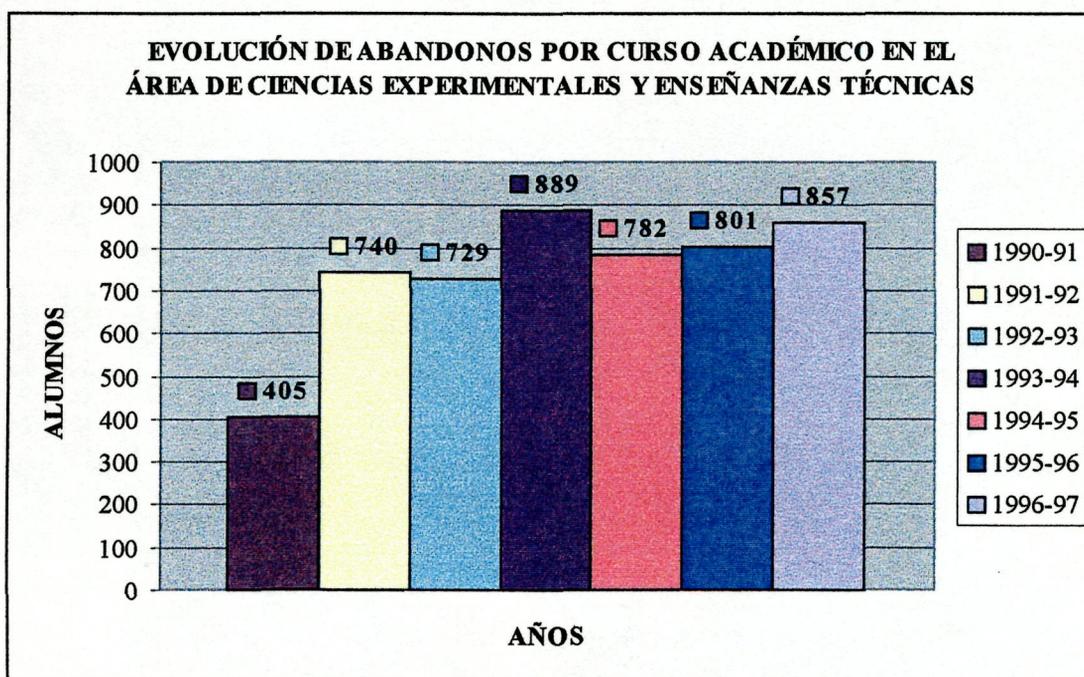
FIGURA 4.5. Abandonos totales en las cuatro áreas.



Si analizamos la evolución de los datos de cada una de las áreas de conocimiento (figura 4.5.), podemos observar que entre Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias Jurídicas y Sociales acaparan un 77,1% de abandonos en este período.

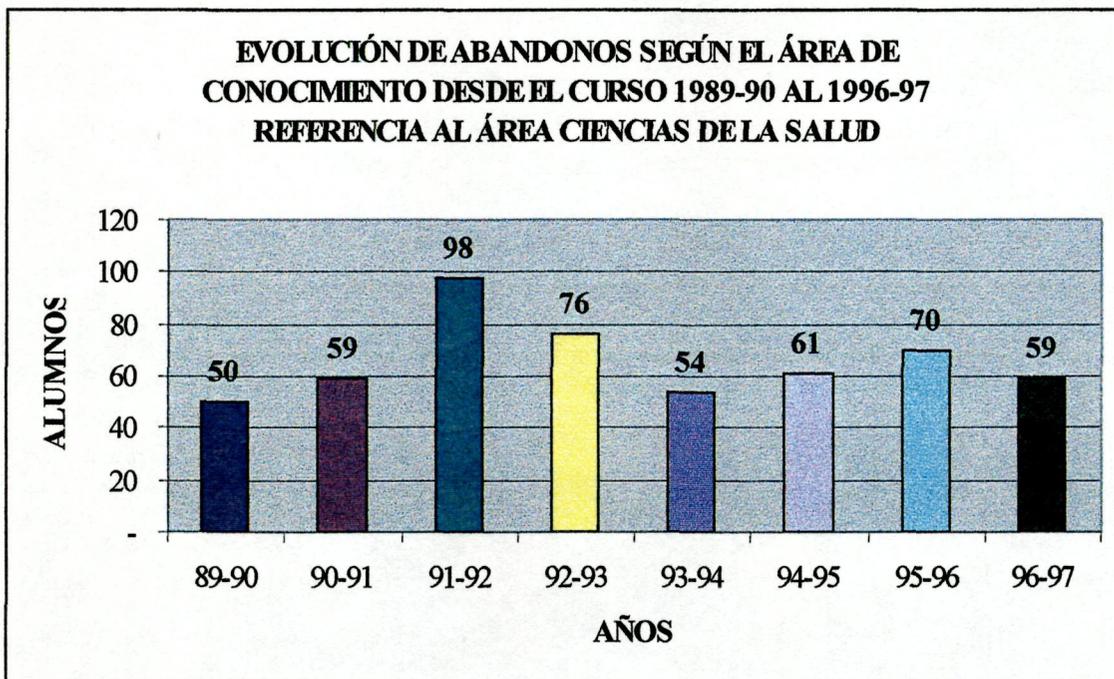
Como se ilustra en la figura 4.6. la evolución de abandonos en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas tiene un crecimiento prácticamente constante sobre los porcentajes totales de abandono excepto en el curso 1.994-95, donde se produce un ligero descenso. De cualquier forma, ésta es el área donde mayor número de abandonos se produce.

FIGURA 4.6. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.



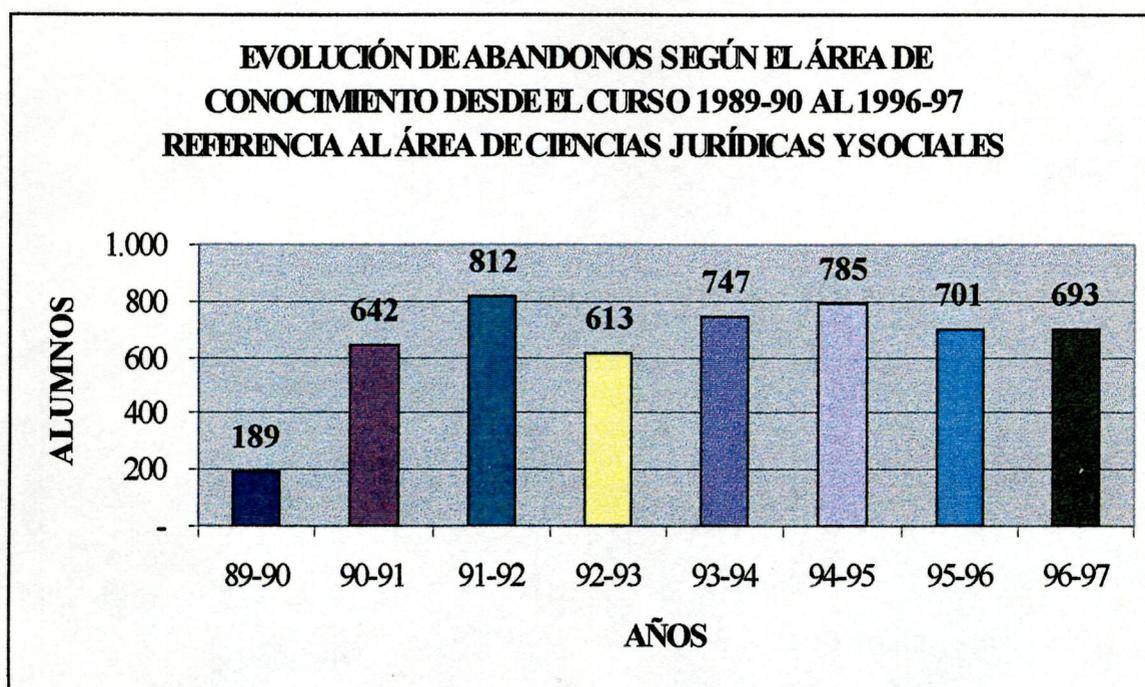
En el área de Ciencias de la Salud la evolución de los porcentajes de abandono es prácticamente la misma en casi todos los años y siempre por debajo del 5% anual con respecto al total (figura 4.7.), excepto en el primer curso académico que hemos considerado en este estudio y cuyos datos son los menos ilustrativos, como ya se comentó anteriormente.

FIGURA 4.7. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias de la Salud.



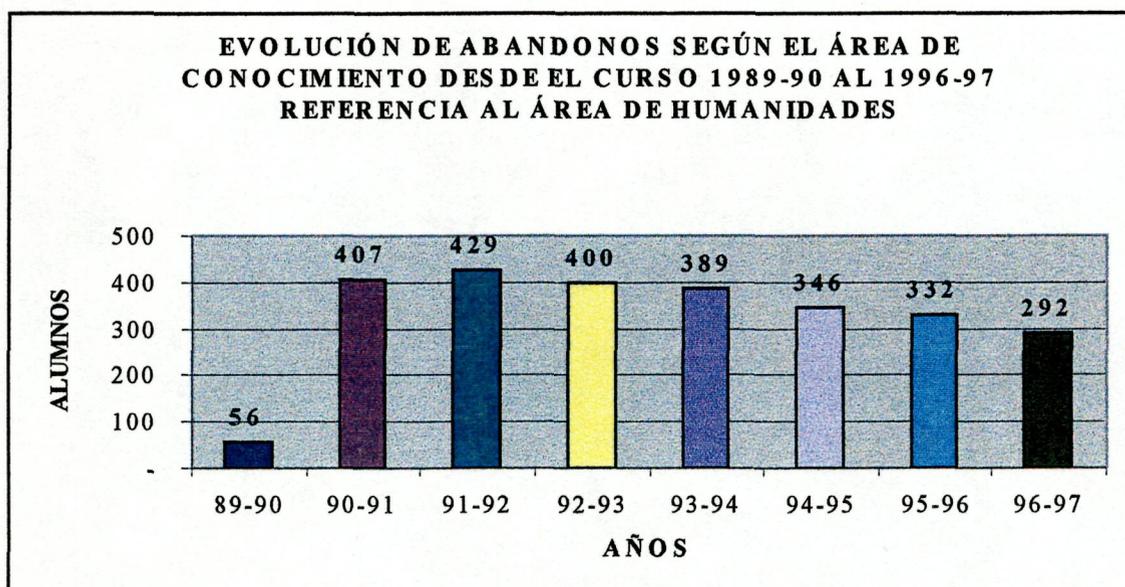
La evolución de abandonos en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales nos muestra valores altos que oscilan entre el 31,9% y el 42,4% (figura 4.8.). En los dos últimos cursos académicos se estabiliza en torno a un 36%, aunque parece existir una cierta tendencia a la baja.

FIGURA 4.8. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.



En Humanidades (figura 4.9.) es, donde se produce el hecho más significativo cuando estudiamos la evolución de cada una de las áreas por separado. Los últimos cuatro cursos académicos muestran un descenso constante, tanto en valor absoluto como en porcentajes de abandono de alumnos matriculados en las diferentes titulaciones de esta área. Así, en el curso 1.993/94 se produjeron 389 abandonos, con un 18,7% del total; mientras que en 1.996/97 los datos reflejan 292 abandonos, con un porcentaje del 15,4%, sin que se haya producido descenso en el número de matriculados en las titulaciones de esta área.

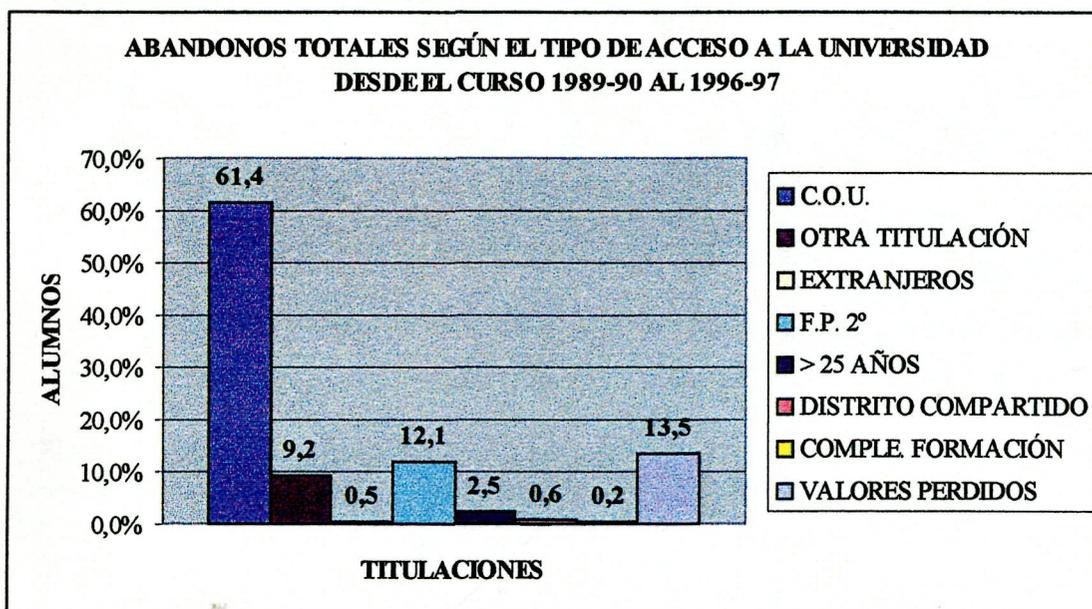
Figura 4.9. Evolución de abandonos por curso académico en el área de Humanidades.



Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la universidad, comprobamos que un 61,4% (8.501 alumnos) provienen del Curso de Orientación Universitaria (COU); el 9,2% (1.281) de otra titulación; 0,5% (63) son extranjeros; 12,1% (1.682) acceden a través de Formación Profesional de 2º grado; el 2,5% (345) son mayores de veinticinco años; 0,3% (88) de distrito compartido; un 0,2% (24) acceden a 2º ciclo por Complementos de Formación y un 13,5% (1.872) son valores perdidos, como muestra la figura 4.10.

Estos datos parecen lógicos, pues la mayoría de los alumnos que acceden a la Universidad provienen del Curso de Orientación Universitaria. Sin embargo, también se pueden comprobar los altos porcentajes de abandono que se dan en los estudiantes que provienen de Formación Profesional y de los que acceden por otra titulación.

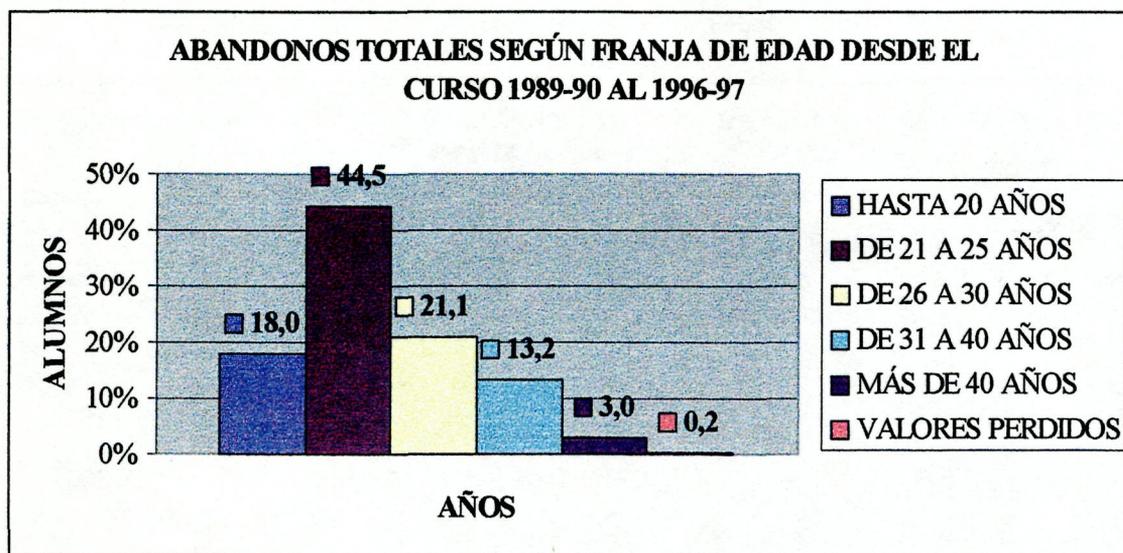
FIGURA 4.10. Abandonos según tipos de acceso a la universidad.



En la variable edad (figura 4.11.), la franja de edad que va hasta los 20 años inclusive, acumula un 18,0% del total de la población de alumnos que abandona (2.496 estudiantes); de los 21 a los 25 años abandonan 6.156 estudiantes que representa el 44,4%; de los 26 a los 30 años un 21,1% (2.921 alumnos); de los 31 a los 40 años un 13,2% (1.830 alumnos); con más de 40 años el 3,0% (422 alumnos) y son valores perdidos 31 casos que representan el 0,2% del total de la población.

El análisis de los datos permite resaltar ese 21,1% de alumnos que abandona entre 26 y 30 años, después de estar unos cuantos cursando alguna titulación en la Universidad.

FIGURA 4.11. Abandonos totales según franja de edad.



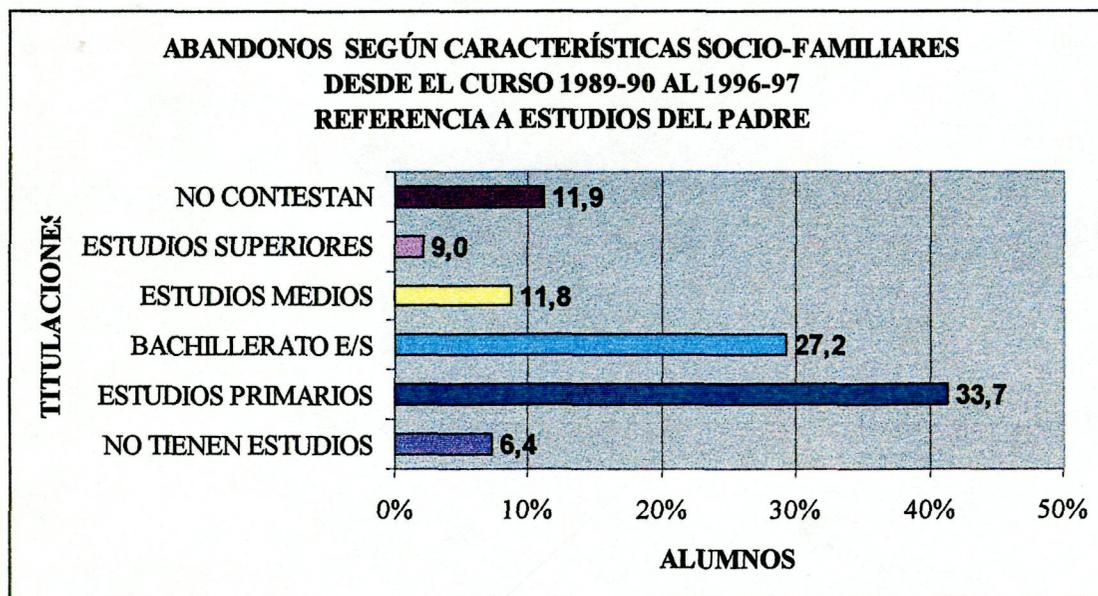
En relación a la opción que eligieron en primer lugar, es importante señalar que el número de casos no contestados asciende a 10.281 lo que representa el 74,2% del total de la población que abandona durante los cursos 1989/90 hasta 1996/97. La razón explicativa es la inexistencia de preinscripciones de los alumnos matriculados antes del

este hecho, los resultados de que disponemos son los siguientes: 1.332 alumnos escogieron en primera opción alguna titulación del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (9,5%); 418 del área de Ciencias de la Salud (3%); 1.276 del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (9,3%) y 549 del área de Humanidades (4%).

En las características socio-familiares del alumnado (figura 4.12.) observamos que en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre, un 6,4% no tiene estudios (892 alumnos); un 33,7% posee estudios primarios (4.669 estudiantes); un 27,2% estudió bachillerato elemental o superior (3.757 alumnos); un 11,8% posee estudios medios (1.638 sujetos); un 9,0% estudios superiores (1.253 alumnos) y un 11,9% que no contesta y que son 1.647 estudiantes.

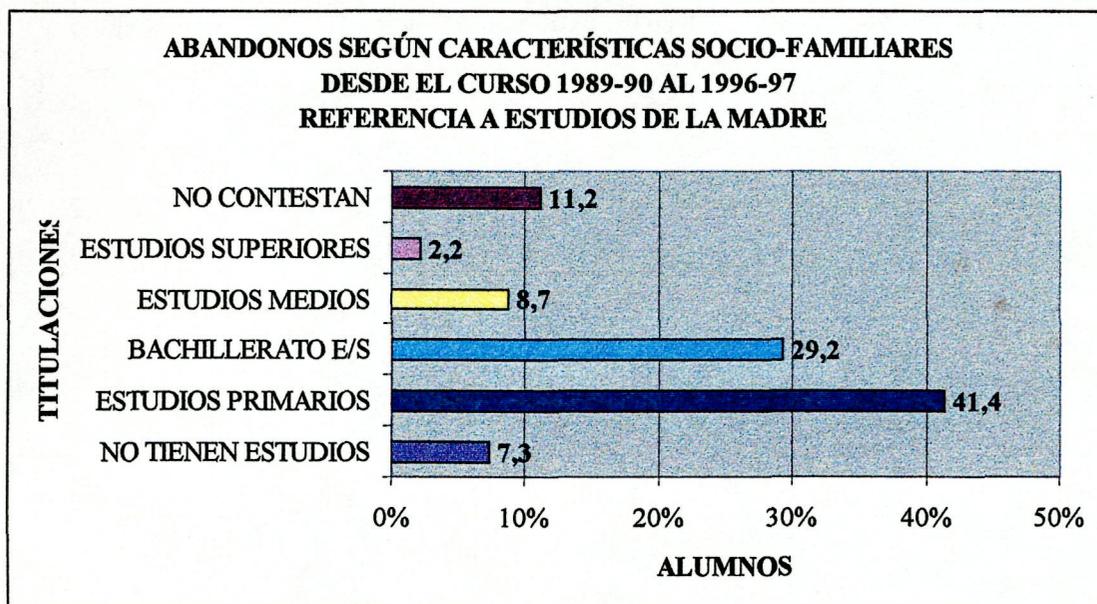
Estos datos coinciden con los generales de la matrícula del estudiantado que ya describimos en otro apartado de este capítulo. Se producen más abandonos en aquellos casos en los que se dan mayores porcentajes de matrícula en función de los estudios del padre.

FIGURA 4.12. Abandonos totales según los estudios del padre.



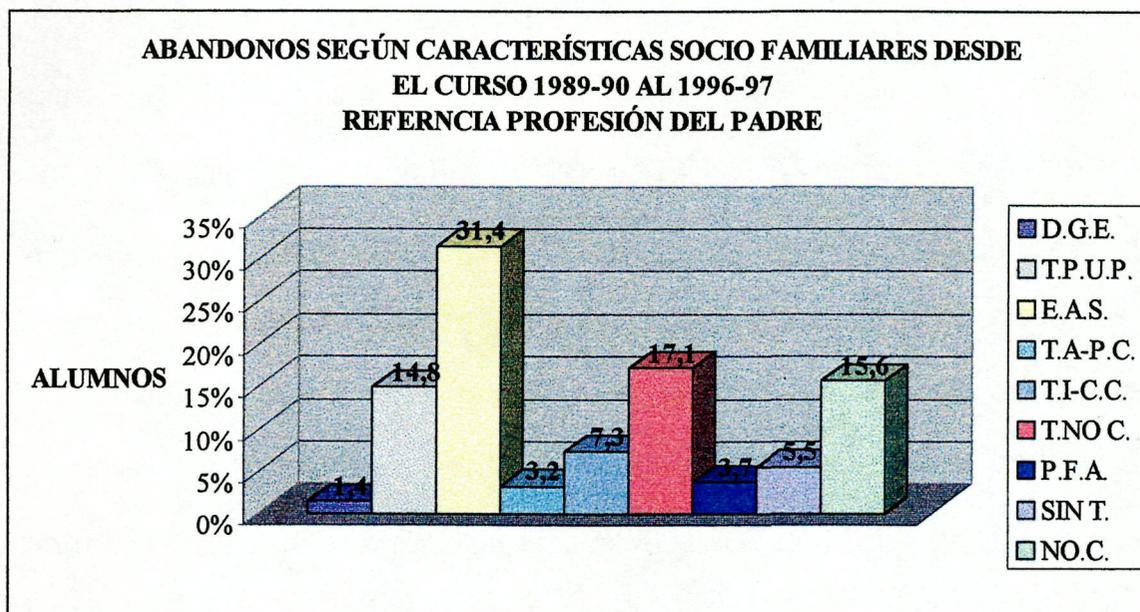
Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,3% (1.016 alumnos); un 41,4% sólo posee estudios primarios (5.727 estudiantes); un 29,2% bachillerato elemental o superior (4.050 sujetos); un 8,7% estudios medios (1.202 personas); un 2,2% estudios superiores (303 alumnos) y un 11,2% no contestan (1.558 estudiantes). En este apartado ocurre lo mismo que en el anterior referido a los estudios del padre, aunque los porcentajes aquí sean mayores. Estos datos quedan recogidos en la figura 4.13.

Figura 4.13. Abandonos totales según los estudios de la madre.



El porcentaje de alumnos que abandonan la ULPGC, hijos de directores o gerentes de empresas es de 188, y representa al 1,4% de la población; de técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 14,8% (2.048 alumnos); el de empleados administrativos y trabajadores de los servicios es de un 31,4% (4.349 estudiantes); el de los trabajadores cualificados en agricultura y pesca es de 3,2% (445 personas); el de trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 7,3% (1.011 sujetos); el de trabajadores no cualificados es de un 17,1% (2.375 alumnos); el de los profesionales de las Fuerzas Armadas es de 3,7% (516 alumnos); el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 5,5% (760 estudiantes) y no contestan al formulario un 15,6% lo que representa a 2.164 personas (figura 4.14.).

Figura 4.14. Abandonos totales según profesión del padre.



D.G.E. (Directores Gerentes Empresas)

T.P.U.P. (Técnicos Profesionales Universitarios Postsecundario)

E.A.S. (Empleados Administrativos Servicios)

T. A-P C. (Trabajador Agricultura-Pesca Cualificado)

T. I-C. C. (Trabajador Industria Construcción Cualificado)

T. NO. C. (Trabajador no Cualificado)

P.F.A. (Profesional Fuerzas Armadas)

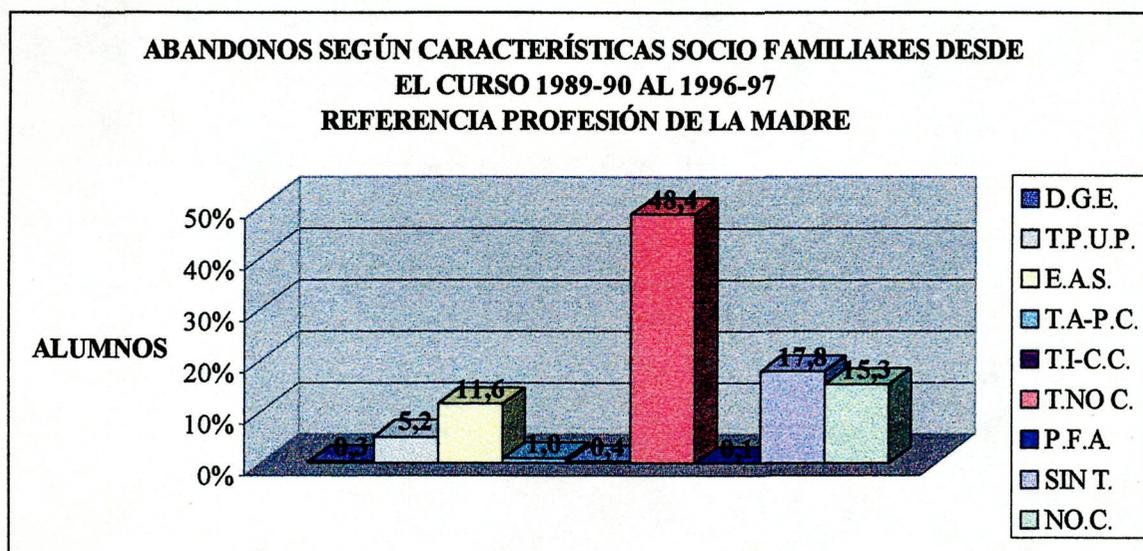
SIN T. (Sin Trabajo)

NO C. (No Contestan)

El porcentaje de alumnos que abandonan cuya madre es una directora o gerente de empresas de la Administración Pública es de un 0,3% (46 alumnos); de una profesional asociada a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter postsecundario es de 5,2% (714 estudiantes); el de empleadas administrativas y trabajadoras de los servicios es de un 11,6% (1.604 personas); el de trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca es de 1,0% (132 sujetos); el de trabajadoras cualificadas y operadoras de máquinas en la industria, la construcción y la minería es de un 0,4% (53 personas); el de trabajadoras no cualificadas es de un 48,4% (6.709 alumnos); el de profesionales de las Fuerzas Armadas es de un 0,1% (8 estudiantes); el de personas que no han tenido un trabajo remunerado un 17,8% (2.470 personas) y no contestan un 15,3% (2.120 alumnos), como muestra en la figura 4.15.

Los datos nos permiten destacar el elevado porcentaje de alumnos que abandonan cuya madre no ha tenido un trabajo remunerado. Ese 17,8% resulta muy ilustrativo frente al 5,5% que se produce cuando el que no trabaja es el padre.

Figura 4.15. Abandonos totales según profesión de la madre.



D.G.E. (Directoras Gerentes Empresas)

T.P.U.P. (Técnicos Profesionales Universitarias Postsecundaria)

E.A.S. (Empleadas Administrativas Servicios)

T. A-P C. (Trabajadora Agricultura-Pesca Cualificada)

T. I-C. C. (Trabajadora Industria Construcción Cualificada)

T. NO. C. (Trabajadora no Cualificada)

P.F.A. (Profesional Fuerzas Armadas)

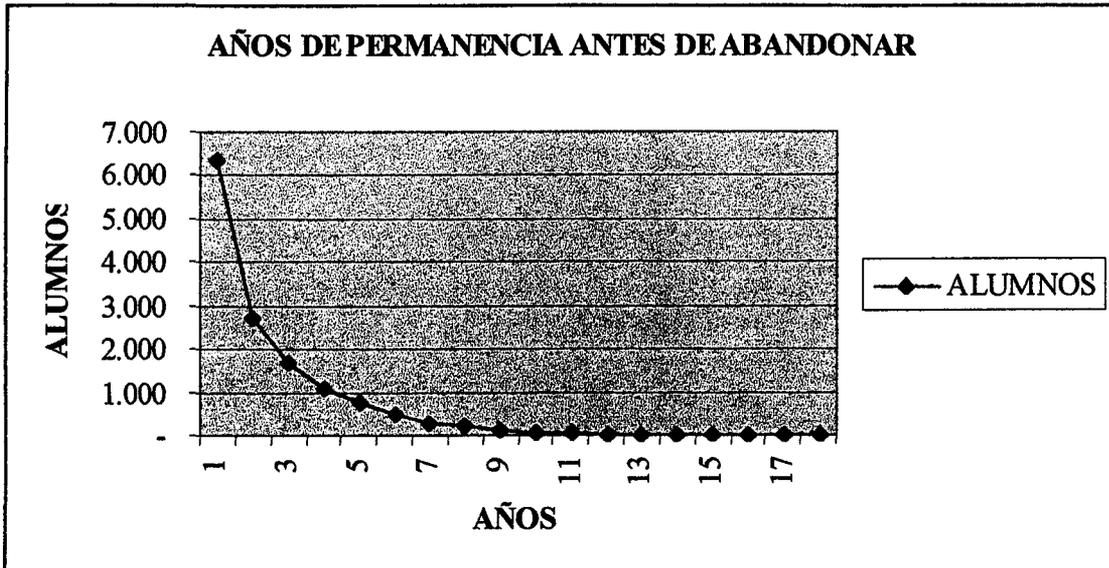
SIN T. (Sin Trabajo)

NO C. (No Contestan)

El estudio de los años que estos alumnos han permanecido en la universidad antes de abandonar muestra que un 91,3% (12.656) del total de alumnos han abandonado antes de los cinco cursos académicos, mientras que 1.127 estudiantes (8%) han permanecido hasta diez años y el resto (73 sujetos) han estado hasta veintiún años.

En la figura 4.16. se muestra la evolución de los años de permanencia antes de abandonar la Universidad. Como se puede apreciar la mayoría lo hace en el primer curso académico.

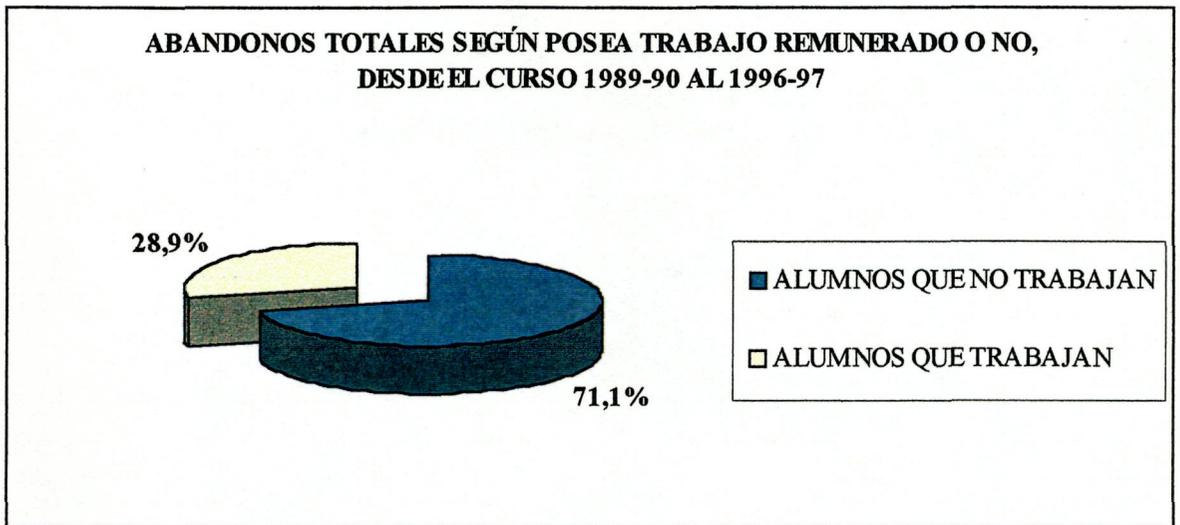
FIGURA 4.16. Años de permanencia antes de abandonar.



De los 13.856 alumnos que abandonaron, 9.851 no trabajaban (71,1%) y 4.005 sí lo hacían (28,9%). Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación un 79,1% no solicitaron beca (10.962 alumnos); un 16,0% (2.215 estudiantes) la solicitaron y les fue concedida pues cumplían todos los requisitos y un 4,9% (679 sujetos) la solicitaron y no les fue concedida.

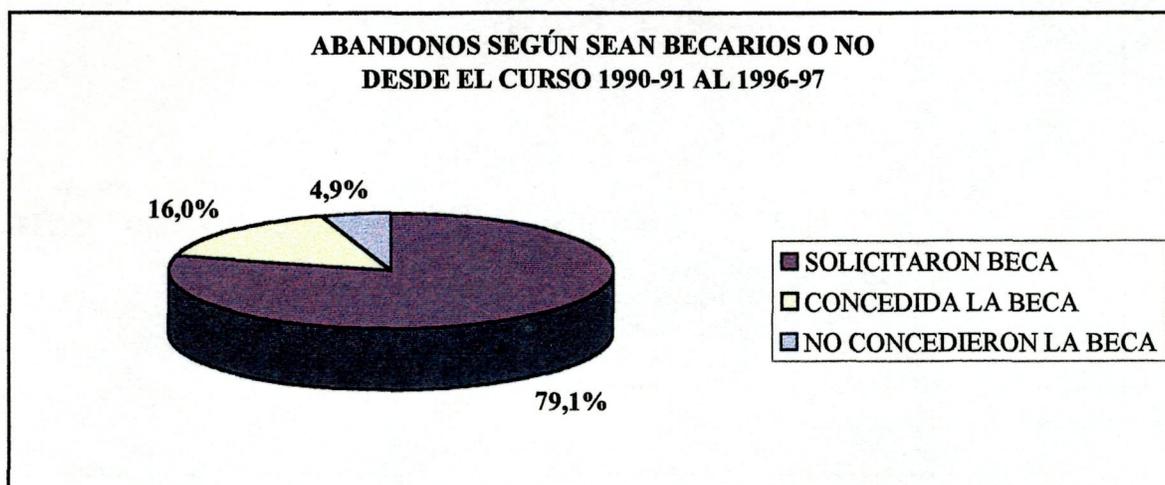
Aunque una mayoría de alumnos que han estado matriculados en la Universidad no han trabajado mientras cursaban sus estudios, los porcentajes de estudiantes que abandonan la Institución que sí tenían en su momento algún tipo de empleo remunerado es importante, como muestra la figura 4.17.

Figura 4.17. Evolución del abandono según posea trabajo remunerado o no.



Por otra parte, no es pequeño el número de alumnos que han abandonado la Universidad en este período y que disfrutaron en su momento de algún tipo de becas. Estos datos permiten aventurar que estudiantes que no superen los umbrales académicos exigidos en las diferentes convocatorias y que posteriormente no tienen los recursos necesarios para poder seguir estudiando, se ven obligados a dejar la Universidad.

Figura 4.18. Evolución del abandono según sean becarios o no.



EL ABANDONO DE LA UNIVERSIDAD SEGÚN
LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES QUE
PERMANECEN EN LA INSTITUCIÓN.
PRIMER ANÁLISIS COMPARATIVO.

El abandono de la Universidad según los profesores y estudiantes que permanecen en la Institución. Primer análisis comparativo.

Introducción.

En este capítulo exponemos el diseño metodológico de la investigación empírica llevada a cabo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), encaminada a determinar las variables implicadas en el abandono académico de los universitarios y de las estrategias que hay que poner en marcha, de forma que podamos diseñar planes preventivos para evitar la deserción académica en la ULPGC.

En este capítulo, abordamos un análisis comparativo entre los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos que permanecen en la Universidad en el curso académico 1996/97. Pretendemos acercarnos a la realidad de esta Universidad partiendo de un cuestionario específico para conocer las causas que provocan que algunos alumnos abandonen y otro cuestionario para saber las estrategias más apropiadas que hay que fomentar para evitar que ocurra. Se tendrán en consideración las variables: área (Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; Ciencias de la Salud; Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades), nivel (profesores y alumnos que siguen cursando estudios en la Universidad) y sexo. Presentamos las bases conceptuales del método de encuesta dentro de lo que se denomina investigación no-experimental, (Amau, 1995) que permite explicar y justificar el porqué de la adopción de la misma en nuestro estudio.

5.1. El método de encuesta: justificación y definiciones.

El término investigación no-experimental es utilizado por Arnau (1995) para denominar genéricamente a un conjunto de métodos y técnicas de investigación distinto de la estrategia experimental y cuasi-experimental. Para Anguera (1990), se encuadra dentro de las investigaciones de carácter descriptivo englobadas en la metodología selectiva.

La investigación de encuesta abarca una gran variedad de procedimientos y técnicas que comparten un objetivo común: la obtención de información. Esta metodología descansa fundamentalmente en los instrumentos de recogida de datos y en las técnicas de muestreo.

Como primer paso debemos definir el método y describir sus características. Para Rossi y Freeman (1986), la encuesta es una recogida sistemática de información de grupos de estudio grandes, usualmente por medio de entrevistas y cuestionarios administrados a una muestra de unidades en la población. Fink y Kosecoff (1985), destacan acertadamente que una encuesta es un método de recogida de información directamente de los individuos sobre sus sentimientos, motivaciones, planes, creencias y, substrato personal, educacional y financiero. Usualmente toma la forma de un cuestionario que alguien rellena solo o con ayuda o puede efectuarse por una entrevista personal o por teléfono; y, por último, Dalenius (1988) la define como la recogida sistemática de datos de poblaciones o de muestras de poblaciones por medio de entrevistas personales u otros instrumentos de recogida, especialmente, cuando se refieren a grupos de personas amplios o dispersos.

Nuestros cuestionarios cumplen todos los requisitos propuestos por Fowler (1993):

- Ausencia de manipulación o intervención por parte del investigador.
- Permiten obtener un conjunto de datos cuantitativos, que se pueden resumir en estadísticos y ciertas proposiciones basadas en dichos datos para describir algunos aspectos de la población bajo estudio.
- El principal medio de recogida de información son las preguntas a las personas constituyendo sus respuestas los datos para el análisis estadístico.
- La información se recoge únicamente sobre una fracción de la población representativa de la misma, denominada muestra, cuyos elementos se determinan mediante algún diseño muestral de tipo probabilístico.

Es importante que los cuestionarios utilizados cumplan estos requisitos puesto que, en caso contrario, no pueden considerarse como encuestas y no pueden constituir elementos de una investigación rigurosa.

Nuestros cuestionarios recogen información en una muestra una sola vez y durante un período de corta duración, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta. Es, por lo tanto, como afirma Martínez Arias (1995), una encuesta transversal, que tiene dos finalidades: la descripción y el análisis ya que, además de permitir obtener estimaciones generales de los aspectos bajo estudio, permite establecer comparaciones entre subgrupos y buscar relaciones entre las variables.

5.2. Objetivos.

El objetivo general se centraría en conocer las causas que provocan que el alumnado abandone la Universidad y las estrategias que se pueden poner en marcha para evitarlo, al mismo tiempo se trataría de comprobar si existen diferencias entre los distintos grupos encuestados. En cuanto a los objetivos específicos se concretan en:

- a) Conocer la opinión sobre las causas de abandono que tienen los profesores y alumnos de la ULPGC que siguen matriculados en la misma.
- b) Establecer las estrategias prioritarias que debería desarrollar la ULPGC para evitar el abandono.
- c) Averiguar si existen diferencias entre los grupos atendiendo a las variables área, nivel y sexo.

5.3. Hipótesis estadísticas.

Las hipótesis se plantean con respecto a los objetivos específicos.

a) Hipótesis nulas:

La hipótesis nula H_{01} , consiste en suponer que no existen diferencias significativas entre las cuatro grandes áreas de conocimiento.

La hipótesis nula H_{02} , se refiere a que no existen diferencias significativas entre los profesores y los alumnos.

La hipótesis nula H_{03} , establece que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

b) Hipótesis alternativas:

La hipótesis alternativa H_{11} , consiste en suponer que existirán diferencias significativas entre las cuatro grandes áreas de conocimiento.

La hipótesis alternativa H_{12} , implica que existirán diferencias significativas entre los profesores y los alumnos.

La hipótesis alternativa H_{13} , se refiere a que existirán diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Por lo tanto, tres son las variables independientes que hemos tenido en cuenta en este estudio:

- Área de conocimiento: Ciencias Experimentales y de Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades.
- Nivel: profesores o alumnos.
- Sexo: Hombre o mujer.

Las variables dependientes son los distintos factores que conforman los dos cuestionarios : el de causas de abandono y el de estrategias para evitarlo.

5.4. Diseño.

Nos proponemos en este apartado tratar sobre los diferentes indicadores que caracterizan el método aplicado como son la población y la muestra utilizada; el instrumento y el procedimiento empleado.

5.4.1. Población y muestra.

La población de profesores que impartieron docencia en el curso académico 1996/97 fue de 1.415. Siguiendo el criterio de diferenciación por grandes áreas de conocimiento, estos profesores se distribuyeron de la siguiente forma:

- En el área de Ciencias Experimentales y de Enseñanzas Técnicas, un total de 507 profesores.
- En el área de Ciencias de la Salud, 381 profesores.
- En el área de Ciencias Jurídicas y Sociales, 251 profesores.
- En el área de Humanidades, 276 profesores.

En cualquier caso, dada la estructura departamental de la Universidad, las cifras son aproximadas pues existen algunos profesores que pueden dar clase en dos titulaciones pertenecientes a dos áreas genéricas diferentes; sin embargo, se ha establecido el criterio de asignación en función de la mayor carga docente.

La población de alumnos está constituida por todos los matriculados en el curso académico 1996/97, y que ascendió a 22.623. Utilizando el mismo criterio expuesto la distribución queda de la siguiente manera:

- En el área de Ciencias Experimentales y de Enseñanzas Técnicas, un total de 8.616 alumnos.
- En el área de Ciencias de la Salud, 2.151 estudiantes.
- En el área de Ciencias Jurídicas y Sociales, 8.178 alumnos.

- En el área de Humanidades, 3.678 estudiantes.

La muestra se eligió según el muestreo aleatorio estratificado, con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error del +/- 5%, lo que supone un total de 816 sujetos.

Presentamos a continuación una tabla donde se representa la muestra seleccionada de profesores y alumnos por cada área, así como sus porcentajes.

TABLA 5.1. Muestra definitiva por nivel.

ÁREAS	PROFESORES	ALUMNOS	TOTAL	%
CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS.	80	160	240	29,4
CIENCIAS DE LA SALUD.	67	104	171	20,9
JURÍDICAS Y SOCIALES.	61	162	223	27,3
HUMANIDADES	61	121	182	22,4
TOTALES	269	547	816	100

La siguiente tabla muestra las frecuencias existentes por sexo, en cada una de las grandes áreas.

TABLA 5.2. Muestra definitiva por sexo.

ÁREAS	HOMBRE	MUJER	TOTAL	%
CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS.	152	88	240	29,4
CIENCIAS DE LA SALUD.	80	91	171	20,9
JURÍDICAS Y SOCIALES.	102	121	223	27,3
HUMANIDADES	51	131	182	22,4
TOTALES	385	431	816	100

Los componentes de la muestra fueron seleccionados aleatoriamente entre los profesores y alumnos que impartían y recibían clases en las distintas titulaciones que componen todos los Centros de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La muestra cumple los requisitos de aleatoriedad y representatividad. Es aleatoria pues la probabilidad de ser extraída a partir de una población, es la misma que la de cualquier otra del mismo tamaño, y es representativa porque algunas distribuciones de frecuencias de elementos de la muestra son similares a las correspondientes distribuciones del total de la población.

5.4.2. Instrumento.

Para esta investigación se ha trabajado con el mismo cuestionario utilizado por el Gabinete de Evolución Institucional en los cursos 1994/95 y 1995/96 con el fin de conocer las causas que llevan a los alumnos a abandonar la Universidad y otro para determinar las estrategias que permitan evitar que esto ocurra.

A continuación detallamos las características de ambos cuestionarios:

Cuestionario de causas de abandono. Consta de 32 ítems con dos alternativas de respuesta: SÍ, cuando el ítem en cuestión coincide con la opinión de que es una causa de abandono y NO, cuando no coincide. Los ítems a su vez se reparten en cuatro factores: el primero, hace referencia a elementos personales (9 ítems); el segundo, se refiere a aspectos relacionados con la docencia (10 ítems); el tercero, engloba aspectos de carácter económico y laboral (5 ítems) y, el cuarto, se relaciona con elementos contextuales de la Universidad (8 ítems). Por último, queda abierto un espacio para incorporar otras respuestas y observaciones (Anexo 1).

En el *Cuestionario de estrategias* para abordar el abandono de la ULPGC, contamos también con 32 ítems con dos alternativas de respuesta: SÍ, cuando se está de acuerdo con que la estrategia planteada permitiría abordar el problema del abandono y ayudar al alumno a solucionarlo y NO, cuando se considera que no sirve para lograr esa finalidad. Los ítems en este caso se reparten en 6 factores: el primero, hace referencia a mejorar los planes de estudio (6 ítems); el segundo, plantea aspectos relacionados con la formación psicopedagógica y la necesidad de control del profesorado (11 ítems), el tercero, recoge aspectos económicos del alumnado (2 ítems); el cuarto, se relaciona con mejoras en la infraestructura (5 ítems); el quinto, presenta estrategias relacionadas con la información/preparación del alumnado (6 ítems) y, el sexto, recoge otras estrategias (2 ítems). Al final se incorpora, al igual que en el cuestionario anterior, un espacio para otras respuestas y otro para observaciones (Anexo 2).

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SSPS para Windows en su versión 6.1.2 y se manejaron los siguientes subprogramas:

- *Reliability* para la fiabilidad.
- *Frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales.
- *T-Test* para muestras independientes. Dicho programa utiliza el estadístico T de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas.
- Análisis de varianza y el test a posteriori de Scheffe, utilizando el subprograma *oneway*.

5.4.3. Procedimiento.

Al colectivo de profesores se les entregó el cuestionario en su lugar de trabajo, de forma individual con las siguientes instrucciones:

“Estamos realizando un estudio por indicación del Consejo Social para descubrir las causas por la que los alumnos abandonan la Universidad y las estrategias que hay que planificar para evitar que ocurra. Le voy a entregar dos cuestionarios, uno para recoger su opinión sobre las causas y otro que trata de las estrategias. Se trata de que usted lea cada una de las afirmaciones y que conteste con un sí o no, su acuerdo o desacuerdo. Al final de cada cuestionario hay un espacio dedicado a "otras respuestas" y "observaciones", donde usted puede incluir cualquier cuestión que le resulte interesante aportar. Si tiene alguna duda, consúlteme. Esta información es anónima y no tiene límite de tiempo. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas”.

Al terminar el cuestionario se le agradecía su colaboración.

Al grupo de alumnos se les entregó el cuestionario en los Centros y se siguieron las mismas instrucciones que en el caso anterior.

5.5. Resultados.

La fiabilidad de los cuestionarios se operativizó mediante el alfa de Cronbach encontrándose en el primer cuestionario sobre las causas de abandono una fiabilidad superior a 0.70 y en el segundo una fiabilidad superior a 0.81 (tabla 5.3.).

TABLA 5.3. Fiabilidad de los cuestionarios.

CUESTIONARIO	COEFICIENTE ALFA	ALFA DE ÍTEMS ESTANDARIZADOS
CAUSAS DE ABANDONO	0,7007	0,7004
ESTRATEGIAS A ABORDAR	0,7730	0,8110

Los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios están ordenados de la siguiente manera:

- Análisis descriptivo de frecuencias,
- Análisis de diferencias de medias.

5.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias.

Como apuntamos anteriormente en los objetivos de este estudio, nos interesa conocer tanto las opiniones que los distintos grupos tienen sobre las causas de abandono, como sobre las estrategias para evitarlo. El esquema que seguiremos es el siguiente: primero, analizaremos las frecuencias generales en ambos cuestionarios y, en segundo lugar, las frecuencias generales por las cuatro áreas de conocimiento.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SSPS para Windows en su versión 6.1.2. y se manejó el subprograma *Frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales.

- *Análisis de frecuencias totales:*

La siguiente tabla nos muestra los resultados de las frecuencias generales obtenidas por todo el colectivo encuestado en cuanto a su opinión sobre las causas por la que los estudiantes abandonan la Universidad.

TABLA 5.4. Frecuencias totales del cuestionario de las causas de abandono.

ÍTEMS	Sí	No	NO CONTESTA	MEDIA	SX
1	418	340	58	1,449	0,498
2	354	401	61	1,531	0,499
3	263	491	62	1,651	0,477
4	461	319	36	1,409	0,492
5	225	547	44	1,709	0,455
6	233	509	74	1,686	0,464
7	205	537	74	1,724	0,447
8	400	371	45	1,481	0,500
9	382	389	45	1,505	0,500
10	508	260	48	1,339	0,474
11	343	412	61	1,546	0,498
12	281	495	40	1,638	0,481
13	434	352	30	1,448	0,498
14	307	464	45	1,602	0,490
15	360	418	38	1,537	0,499
16	414	368	34	1,471	0,499
17	188	594	34	1,760	0,428
18	540	243	33	1,310	0,463
19	512	269	35	1,344	0,475
20	305	435	76	1,600	0,602
21	537	238	41	1,307	0,462
22	276	459	81	1,624	0,485
23	512	255	49	1,332	0,471
24	520	237	59	1,313	0,464
25	274	462	80	1,628	0,484
26	520	263	33	1,336	0,473
27	498	281	37	1,361	0,481
28	462	325	29	1,413	0,493
29	308	465	43	1,602	0,490
30	525	251	40	1,323	0,468
31	389	364	63	1,483	0,500
32	588	185	43	1,239	0,427

Los resultados más significativos ordenados de mayor a menor, nos muestran que las causas de abandono más valoradas por el conjunto de los grupos son el ítem 32 (la información/coordiación que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada); el ítem 18 (existe mucha teoría y poca práctica); el ítem 21 (las tasas de matrícula son altas); el ítem 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera); el ítem 26 (las aulas están masificadas); el ítem 24 (resulta incompatible trabajar y estudiar); el ítem 23 (inexistencia de becas suficientes); el ítem 19 (desnivel entre los conocimientos que los alumnos traen y lo que se exigen en primero) y el ítem 10 (acumuló muchos suspensos en el primer

curso).

Las frecuencias más bajas se obtienen en el ítem 17 (los profesores no respetan a los alumnos); en el ítem 7 (asumió nuevas responsabilidades familiares); en el ítem 5 (la carrera no tiene salidas profesionales); en el ítem 6 (no tenía tiempo para estudiar) y en el ítem 3 (realiza una carrera por presión familiar).

La tabla 5.5. nos ofrece las frecuencias generales sobre las estrategias que hay que poner en marcha para evitar la deserción de los alumnos, obtenida por todos los grupos encuestados.

TABLA 5.5. Frecuencias totales del cuestionario de estrategias para evitar el abandono.

ÍTEMS	Sí	No	NO CONTESTA	MEDIA	Sx
1	599	175	42	1,226	0,419
2	545	232	39	1,299	0,458
3	651	131	34	1,193	0,833
4	363	410	43	1,530	0,499
5	667	110	39	1,142	0,349
6	689	91	36	1,117	0,321
7	685	115	16	1,156	0,495
8	645	143	28	1,181	0,386
9	718	73	25	1,118	0,576
10	613	172	31	1,219	0,414
11	660	129	27	1,163	0,370
12	639	146	31	1,186	0,389
13	584	192	40	1,273	0,861
14	538	242	36	1,310	0,463
15	750	41	25	1,052	0,222
16	682	92	42	1,119	0,324
17	676	113	27	1,143	0,351
18	662	103	51	1,161	0,609
19	629	146	41	1,188	0,391
20	674	115	27	1,146	0,353
21	448	330	38	1,424	0,495
22	730	57	29	1,072	0,259
23	525	244	47	1,330	0,582
24	620	158	38	1,203	0,403
25	596	194	26	1,246	0,431
26	503	268	45	1,348	0,477
27	530	246	40	1,317	0,466
28	718	73	25	1,092	0,290
29	542	230	44	1,298	0,458
30	730	58	28	1,074	0,261
31	705	83	28	1,105	0,307
32	719	40	57	1,053	0,224

Las respuestas más votadas, se refieren a los siguientes ítems: el ítem 15 (supervisar la calidad de la docencia impartida); el ítem 30 (mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios); el ítem 22 (dotación de material y medios suficientes); el ítem 32 (tomar decisiones a partir de estas encuestas); el ítem 28 (mejorar la información/coordiación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones); el ítem 9 (usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos) y el ítem 31 (mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional).

Por el contrario, las menos valoradas son el ítem 4 (que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad); el ítem 21 (aumentar el número de plazas por titulación) y el ítem 26 (realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera).

Si comparamos las medias del cuestionario de causas con el de estrategias, veremos que en el primero la media es más alta que en el segundo, lo que supone que existe más variabilidad en las respuestas. En el segundo cuestionario casi todas las respuestas están cercanas al Sí.

- *Análisis de frecuencias por áreas:*

La tabla 5.6. nos presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en el cuestionario de causas de abandono.

TABLA 5.6. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas en el cuestionario de causas.

ITEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	SX
1	35,8	55,0	9,2	1,606	0,490
2	34,2	53,3	12,5	1,6010	0,489
3	28,3	60,8	10,8	1,682	0,467
4	47,9	45,4	6,7	1,487	0,501
5	18,3	78,3	3,3	1,810	0,393
6	21,7	65,4	12,9	1,751	0,433
7	10,0	75,4	14,6	1,883	0,322
8	52,5	41,3	6,3	1,440	0,497
9	54,6	37,9	7,5	1,410	0,493
10	78,8	15,0	6,3	1,160	0,367
11	46,7	41,7	11,7	1,472	0,500
12	33,8	64,2	2,1	1,655	0,476
13	62,1	37,5	0,4	1,377	0,486
14	37,1	62,1	0,8	1,626	0,485
15	46,7	52,5	0,8	1,526	0,500
16	65,8	34,2	0,0	1,342	0,475
17	18,3	81,7	0,0	1,817	0,388
18	71,3	27,1	1,7	1,275	0,448
19	66,7	30,8	2,5	1,316	0,466
20	17,1	66,3	16,7	1,795	0,405
21	69,6	27,1	3,3	1,280	0,450
22	20,0	62,5	17,5	1,758	0,430
23	65,8	30,4	3,8	1,316	0,466
24	60,0	29,2	10,8	1,327	0,470
25	36,3	47,5	16,3	1,567	0,497
26	65,8	27,9	6,3	1,298	0,458
27	58,8	35,0	6,3	1,373	0,485
28	58,3	40,4	1,3	1,409	0,493
29	37,1	62,8	0,0	1,629	0,484
30	28,3	67,5	4,2	1,704	0,457
31	33,8	54,6	11,7	1,618	0,487
32	62,1	31,3	6,7	1,335	0,473

Podemos destacar 7 ítems que muestran las frecuencias más altas, lo que indica que el grupo de profesores y alumnos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, cree que estos ítems tienen que ver con el abandono universitario. El ítem 10 (acumuló muchos suspensos en el primer curso); seguido de los ítems 18 (existe mucha teoría y poca práctica); 21 (las tasas de matrícula son altas); 19 (desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que los alumnos traen); 16 (los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria); 23 (inexistencia de becas suficientes); 26 (las aulas

están masificadas); 32 (la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada) y 13 (el plan de estudios no está conectado con la realidad).

Las opiniones más cercanas a la disconformidad con las afirmaciones presentadas, se obtuvieron en los ítems: 17 (los profesores no respetan a los alumnos); 5 (la carrera no tiene salidas profesionales); 7 (asumió nuevas responsabilidades); 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera); 20 (no dispone de medios económicos para cursar la carrera); 6 (no tenía tiempo para estudiar) y el 12 (las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara).

La tabla 5.7. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en el cuestionario de estrategias para disminuir el abandono.



TABLA 5.7. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas en el cuestionario de estrategias.

ITEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	Sx
1	58,3	40,4	1,7	1,407	0,492
2	61,7	36,4	1,7	1,373	0,485
3	75,8	22,5	1,7	1,229	0,421
4	31,3	66,7	2,1	1,681	0,467
5	93,3	5,8	0,8	1,059	0,236
6	82,5	16,7	0,8	1,168	0,375
7	70,8	28,3	0,8	1,328	0,775
8	72,9	26,3	0,8	1,265	0,445
9	85,8	13,3	0,8	1,176	0,725
10	56,3	42,5	1,3	1,430	0,496
11	78,8	20,4	0,8	1,206	0,405
12	54,2	44,6	1,3	1,451	0,499
13	72,9	26,3	0,8	1,353	1,415
14	56,3	42,5	1,3	1,430	0,496
15	96,7	2,5	0,8	1,025	0,157
16	82,5	16,7	0,8	1,168	0,375
17	68,3	30,4	1,3	1,308	0,463
18	75,0	20,4	4,6	1,214	0,411
19	81,3	15,0	3,8	1,156	0,363
20	83,8	15,4	0,8	1,155	0,363
21	54,6	44,6	0,8	1,450	0,498
22	90,0	7,9	2,1	1,081	0,273
23	45,8	51,3	2,9	1,528	0,500
24	68,8	29,6	1,7	1,301	0,460
25	57,9	40,8	1,3	1,414	0,949
26	52,9	45,8	1,3	1,464	0,500
27	58,8	39,6	1,7	1,403	0,491
28	81,7	16,7	1,7	1,116	0,376
29	49,2	50,0	0,8	1,504	0,501
30	88,8	8,8	2,5	1,090	0,286
31	81,7	15,8	2,5	1,162	0,370
32	97,5	0,4	2,1	1,004	0,065

Las estrategias que primero se deben poner en marcha, ordenadas de mayor a menor, se refieren a los ítems 32 (tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas); 15 (supervisar la calidad de la docencia impartida); 5 (que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad); 22 (dotación de material y medios suficientes); 30 (mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios); 9 (usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos) y 20 (mejorar el servicio de bibliotecas).

Con respuestas más cercanas al NO acuerdo con la estrategia presentada para disminuir el abandono, se obtuvieron las siguientes: el ítem 4 (que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad); el 23 (crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia); el 29 (eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada); el 26 (realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera); el 21 (aumentar el número de plazas por titulación); el 12 (enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos); el 14 (incorporar profesores tutores en los primeros cursos) y el 10 (trato más cercano entre profesores y alumnos).

La tabla 5.8. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias de la Salud, en el cuestionario de causas de abandono.

TABLA 5.8. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias de la Salud en el cuestionario de causas.

ITEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	SX
1	61,4	35,1	3,5	1,364	0,483
2	62,0	34,5	3,5	1,358	0,481
3	55,0	41,5	3,5	1,430	0,497
4	77,2	20,5	2,3	1,210	0,408
5	31,6	64,9	3,5	1,673	0,471
6	40,9	56,7	2,3	1,581	0,495
7	55,5	42,7	2,3	1,437	0,498
8	48,5	48,0	3,5	1,497	0,502
9	43,3	54,4	2,3	1,557	0,498
10	70,8	28,1	1,2	1,284	0,452
11	40,8	50,9	1,2	1,515	0,501
12	41,5	56,7	1,8	1,577	0,495
13	52,0	46,8	1,2	1,473	0,501
14	40,9	56,1	2,9	1,578	0,495
15	42,7	55,0	2,3	1,563	0,498
16	43,3	52,0	4,7	1,546	0,499
17	24,0	71,3	4,7	1,748	0,435
18	57,3	39,8	2,9	1,410	0,493
19	53,8	43,3	2,9	1,446	0,499
20	63,7	31,6	4,7	1,331	0,472
21	71,9	24,6	3,5	1,255	0,473
22	55,6	42,1	2,3	1,431	0,497
23	64,3	31,6	4,1	1,329	0,471
24	74,3	14,0	1,8	1,244	0,431
25	39,8	55,6	4,7	1,583	0,495
26	56,7	40,4	2,9	1,416	0,494
27	61,4	35,7	2,9	1,367	0,484
28	62,6	33,3	4,1	1,348	0,478
29	36,8	58,5	4,7	1,613	0,488
30	84,2	14,0	1,8	1,143	0,351
31	60,2	36,3	3,5	1,376	0,486
32	72,5	26,9	0,6	1,271	0,446

Las causas que provocan que los estudiantes abandonen se recogen en los ítems siguientes: el 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera); el 4 (ingresó con una idea equivocada de la carrera); el 24 (resulta incompatible trabajar y estudiar); el 32 (la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada); el 21 (las tasas de matrícula son altas); el 10 (acumuló muchos suspensos en el primer curso) y el 23 (inexistencia de becas suficientes).

Con las causas de abandono que están menos de acuerdo se recogen en el ítem 17 (los profesores no respetan a los alumnos); el 5 (la carrera no tiene salidas profesionales); el 29 (los servicios de fotocopiado son inadecuados); el 12 (las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara); el 6 (no tenía tiempo para estudiar); el 14 (los profesores no están preparados para la docencia) y el 25 (les decepcionó el ambiente de la Universidad).

La tabla 5.9. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias de la Salud, en el cuestionario de estrategias para disminuir el abandono.

TABLA 5.9. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias de la Salud en el cuestionario de estrategias.

ÍTEM	Sí %	NO %	NO CONTESTA %	MEDIA	Sx
1	87,1	8,8	4,1	1,091	0,289
2	73,7	24,6	1,8	1,250	0,434
3	86,5	11,7	1,8	1,119	0,325
4	49,1	48,0	2,9	1,494	0,501
5	69,6	28,1	2,3	1,287	0,454
6	80,7	13,5	5,8	1,143	0,351
7	92,4	7,0	0,6	1,071	0,257
8	80,7	17,0	2,3	1,174	0,380
9	89,5	7,6	2,9	1,078	0,269
10	87,7	9,4	2,9	1,096	0,296
11	75,4	24,6	0,0	1,246	0,432
12	86,5	12,9	0,6	1,129	0,337
13	74,9	23,4	1,8	1,238	0,427
14	77,8	20,5	1,8	1,208	0,407
15	95,3	4,7	0,0	1,047	0,212
16	82,5	11,1	6,4	1,119	0,325
17	90,6	6,4	2,9	1,066	0,249
18	86,0	5,3	8,7	1,122	0,830
19	72,5	23,4	4,1	1,244	0,431
20	86,0	11,1	2,9	1,114	0,319
21	47,4	50,9	1,8	1,518	0,501
22	93,0	5,8	1,2	1,059	0,237
23	67,8	29,2	2,9	1,301	0,460
24	74,9	22,2	2,9	1,229	0,421
25	71,9	26,3	1,8	1,268	0,444
26	73,7	24,6	1,8	1,250	0,434
27	62,7	32,7	4,7	1,344	0,476
28	90,1	8,2	1,8	1,083	0,277
29	83,6	13,5	2,9	1,139	0,347
30	90,1	9,4	0,6	1,094	0,293
31	83,0	16,4	0,6	1,165	0,372
32	81,9	12,3	5,8	1,130	0,338

Los ítems cuyas medias están más cercanas al acuerdo son el 15 (supervisar la calidad de la docencia); el 22 (dotación de material y medios suficientes); el 7 (mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores); el 17 (atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías); el 28 (mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones); el 30 (mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios) y el 9 (usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos).

Los ítems cuyas respuestas están más cercanas al desacuerdo son el 21 (aumentar el número de plazas por titulación); el 4 (que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad); el 27 (elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones); el 23 (crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia); el 5 (que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad); el 25 (enseñar técnicas de estudio a los alumnos) y el 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso).

La tabla 5.10. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, en el cuestionario de causas de abandono.

TABLA 5.10. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales en el cuestionario de causas.

ÍTEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	SX
1	49,8	43,9	6,3	1,469	0,500
2	33,2	59,2	7,6	1,641	0,481
3	17,5	74,0	8,5	1,809	0,394
4	45,7	49,3	4,9	1,519	0,501
5	19,3	73,1	7,6	1,791	0,407
6	18,8	71,7	9,4	1,792	0,407
7	13,9	79,8	6,3	1,852	0,356
8	40,8	53,8	5,4	1,569	0,496
9	41,7	52,0	6,3	1,555	0,498
10	47,1	45,7	7,2	1,493	0,501
11	38,6	52,9	8,5	1,578	0,495
12	33,6	57,8	8,5	1,632	0,483
13	48,9	43,5	7,6	1,471	0,500
14	39,5	51,6	9,0	1,567	0,497
15	52,5	40,4	7,2	1,435	0,497
16	46,6	47,1	6,3	1,502	0,501
17	29,6	64,6	5,8	1,688	0,465
18	68,6	25,1	6,3	1,268	0,444
19	69,1	25,1	5,8	1,267	0,443
20	25,5	65,9	8,5	1,770	0,788
21	52,5	38,6	9,0	1,424	0,495
22	23,8	67,3	9,0	1,739	0,440
23	56,1	34,5	9,4	1,381	0,487
24	62,8	29,6	7,6	1,320	0,468
25	30,5	61,0	8,5	1,666	0,473
26	81,6	15,7	2,7	1,161	0,369
27	69,1	26,9	4,0	1,280	0,450
28	53,8	41,7	4,5	1,437	0,497
29	46,6	45,7	7,6	1,495	0,501
30	74,0	17,5	8,5	1,191	0,394
31	46,2	47,5	6,3	1,507	0,501
32	81,2	12,6	6,3	1,134	0,341

Podemos destacar 7 ítems que muestran las frecuencias más altas y, por tanto, se indica que estos ítems si tienen que ver con el abandono universitario. El ítem 26 (las aulas están masificadas); el 32 (la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada); el 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera); el 27 (faltan salas de estudio); el 19 (desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los alumnos traen); el 18 (existe mucha teoría y poca práctica) y el 24 (resulta incompatible estudiar y trabajar).

Con las causas de abandono que están menos de acuerdo son las que hacen referencia al ítem 7 (asumió nuevas responsabilidades); al 3 (realiza una carrera por presión familiar); al 5 (la carrera no tiene salidas profesionales); al 6 (no tenía tiempo para estudiar); al 22 (encontró un trabajo remunerado); al 20 (no dispone de medios económicos para cursar una carrera) y al 17 (los profesores no respetan a los alumnos).

La tabla 5.11. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, en el cuestionario de estrategias para reducir el abandono de los estudiantes.

TABLA 5.11. Frecuencias por nivel en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales en el cuestionario de estrategias.

ÍTEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	Sx
1	70,0	21,5	8,5	1,235	0,425
2	64,6	27,4	8,1	1,298	0,458
3	75,3	17,9	6,7	1,288	1,495
4	43,5	47,5	9,0	1,522	0,501
5	81,2	9,9	9,0	1,108	0,312
6	86,1	7,2	6,7	1,077	0,267
7	83,9	11,2	4,9	1,118	0,323
8	75,3	17,9	6,7	1,192	0,395
9	84,7	9,0	6,3	1,144	0,746
10	78,9	14,3	6,7	1,154	0,362
11	86,5	7,6	5,8	1,081	0,273
12	89,2	4,5	6,3	1,048	0,214
13	64,1	26,0	9,0	1,289	0,454
14	60,1	30,5	9,4	1,337	0,474
15	87,0	6,7	6,3	1,072	0,259
16	86,1	7,2	6,7	1,077	0,267
17	86,5	8,5	4,9	1,090	0,286
18	78,4	13,5	8,1	1,195	0,774
19	71,3	20,2	8,5	1,221	0,416
20	82,5	13,0	4,5	1,136	0,344
21	51,1	41,7	7,2	1,449	0,499
22	88,3	5,8	5,8	1,062	0,242
23	69,9	18,4	11,7	1,259	0,807
24	75,8	15,2	9,0	1,169	0,374
25	83,4	11,7	4,9	1,123	0,329
26	57,0	30,5	12,6	1,349	0,478
27	70,0	21,5	8,5	1,235	0,425
28	91,0	4,9	4,0	1,105	0,221
29	63,7	25,6	10,8	1,286	0,453
30	89,7	4,9	5,4	1,052	0,223
31	87,9	6,3	5,8	1,067	0,250
32	82,5	5,4	12,1	1,061	0,240

Los ítems cuyas medias están más cercanas al acuerdo son el 28 (mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones); el 30 (mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios); el 12 (enseñar a los profesores a motivar a los alumnos); el 22 (dotación de material y medios suficientes); el 31 (mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo la Formación Profesional); el 15 (supervisar la calidad de la docencia impartida); el 17 (atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías) y el 11 (incrementar la plantilla

de buenos docentes).

Los ítems cuyas respuestas están más cercanas al desacuerdo son el ítem 4 (que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad); el 21 (aumentar el número de plazas por titulación); el 26 (realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera); el 14 (incorporar profesores tutores en los primeros cursos); el 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso); el 13 (controlar el cumplimiento del horario de los profesores) y el 29 (eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada).

La tabla 5.12. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Humanidades, en el cuestionario de causas de abandono.

TABLA 5.12. Frecuencias por nivel en el área de Humanidades en el cuestionario de causas.

ÍTEM	Sí %	No %	NO CONTESTA %	MEDIA	Sx
1	63,7	27,5	8,8	1,301	0,460
2	50,5	45,1	4,4	1,471	0,501
3	34,1	59,9	6,0	1,637	0,482
4	61,5	35,7	2,7	1,367	0,483
5	46,2	46,7	7,1	1,503	0,501
6	37,9	52,2	9,9	1,579	0,495
7	30,8	57,7	11,5	1,652	0,475
8	54,9	38,5	6,6	1,412	0,494
9	46,2	48,9	4,9	1,514	0,501
10	51,1	40,7	8,2	1,443	0,498
11	34,6	58,8	6,6	1,629	0,484
12	29,7	63,2	7,1	1,680	0,468
13	47,8	46,7	5,5	1,494	0,501
14	33,0	57,1	9,9	1,634	0,483
15	31,9	59,3	8,8	1,651	0,478
16	42,9	50,5	6,6	1,541	0,500
17	20,3	72,5	7,1	1,781	0,415
18	64,8	29,7	5,5	1,314	0,465
19	58,2	35,7	6,0	1,380	0,487
20	54,4	40,7	4,9	1,428	0,496
21	71,4	24,7	3,8	1,257	0,438
22	44,0	47,8	8,2	1,521	0,501
23	65,4	28,0	6,6	1,300	0,460
24	59,9	33,0	7,1	1,355	0,480
25	28,0	64,3	7,7	1,696	0,461
26	45,6	50,5	3,8	1,526	0,501
27	53,8	41,8	4,4	1,437	0,497
28	52,2	42,9	4,9	1,451	0,499
29	28,6	61,5	9,9	1,683	0,467
30	81,3	14,3	4,4	1,149	0,358
31	56,0	35,7	8,2	1,389	0,489
32	73,6	19,8	6,6	1,212	0,410

Podemos destacar 7 ítems que muestran las frecuencias más altas, lo que indica que el grupo de profesores y alumnos de Humanidades, cree que estos ítems sí tienen que ver con el abandono universitario. El ítem 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera); el 32 (la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada); el 21 (las tasas de matrícula son altas); el 23 (inexistencia de becas suficientes); el 18 (existe mucha teoría y poca práctica); el 1 (no le gusta la carrera que estudia) y el 4 (ingresó con una idea equivocada de la carrera).

Con las causas de abandono que están menos de acuerdo son las recogidas en el ítem 17 (los profesores no respetan a los alumnos); el 25 (le decepcionó el ambiente de la Universidad); el 12 (las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara); el 29 (los servicios de fotocopiado son inadecuados); el 3 (realiza una carrera por presión familiar); el 15 (las relaciones profesor alumno son inadecuadas) y el 11 (suspende aunque estudia mucho).

La tabla 5.13. presenta las frecuencias generales obtenidas por los profesores y alumnos del área de Humanidades, en el cuestionario de estrategias para disminuir el abandono.

TABLA 5.13. Frecuencias por nivel en el área de Humanidades en el cuestionario de estrategias.

ÍTEM	Sí %	NO %	NO CONTESTA %	MEDIA	Sx
1	84,6	8,8	6,6	1,094	0,293
2	69,8	22,5	7,7	1,244	0,431
3	84,1	9,3	6,6	1,100	0,301
4	58,8	34,1	7,1	1,367	0,483
5	78,6	14,3	7,1	1,154	0,362
6	88,5	6,6	4,9	1,069	0,255
7	93,4	5,5	1,1	1,056	0,230
8	90,1	6,0	3,8	1,063	0,243
9	93,4	4,4	2,2	1,045	0,208
10	83,5	12,1	4,4	1,126	0,333
11	81,9	11,5	6,6	1,124	0,330
12	89,0	3,8	7,1	1,041	0,200
13	76,4	16,5	7,1	1,178	0,383
14	74,7	20,3	4,9	1,214	0,411
15	88,5	6,6	4,9	1,069	0,255
16	83,0	9,3	7,7	1,101	0,302
17	90,1	5,5	4,4	1,057	0,233
18	87,9	8,2	3,8	1,086	0,281
19	83,0	13,7	3,3	1,142	0,350
20	78,0	16,5	5,5	1,174	0,381
21	67,0	23,6	9,3	1,261	0,440
22	86,8	8,7	4,9	1,087	0,282
23	78,6	16,5	4,9	1,173	0,380
24	86,8	8,2	4,5	1,087	0,282
25	81,3	13,7	4,9	1,145	0,353
26	67,6	26,4	6,0	1,281	0,451
27	69,2	25,8	4,9	1,272	0,446
28	90,7	4,4	4,9	1,046	0,211
29	76,4	16,5	7,1	1,178	0,383
30	89,6	5,5	4,9	1,058	0,234
31	94,0	1,6	4,4	1,017	0,131
32	88,5	3,3	8,2	1,036	0,187

Podemos destacar 7 ítems que muestran las frecuencias más altas, lo que indica que el grupo de profesores y alumnos de Humanidades, cree que estas estrategias tienen que ponerse en marcha para que disminuya el abandono universitario. El 31 (mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional); el 7 (mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores); el 9 (usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos); el 28 (mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones); el 8 (utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen); el 17 (atender

de forma personalizada a los alumnos en las tutorías) y el 30 (mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios).

Las estrategias que tienen menor número de frecuencia son las siguientes: 4 (que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad); 26 (realizar cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera); 27 (elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones); 21 (aumentar el número de plazas por titulación); 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso); 14 (incorporar profesores tutores en los primeros cursos); 23 (crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia y el ítem 13 (controlar el cumplimiento del horario de los profesores).

5.5.2. Análisis de diferencias de medias.

Para este contraste se utilizó el subprograma *T-Test* para muestras independientes. Dicho programa utiliza el estadístico *T de Student* teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de varianzas.

El esquema que seguiremos es el siguiente: primero, realizaremos el análisis de medias entre profesores y alumnos; en segundo lugar, el análisis de medias entre profesores por sexo; en tercer lugar, el análisis de medias entre alumnos por sexo; en cuarto lugar, el análisis de medias entre profesores y alumnos de las cuatro grandes áreas de conocimiento, en quinto lugar, las diferencias de medias por áreas y sexo y, por último, las diferencias de medias por áreas.

5.5.2.1. Diferencias entre profesores y alumnos.

A continuación exponemos las tablas y los resultados más importantes encontrados en orden a contrastar las distintas cuestiones planteadas en las hipótesis.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas:*

Como podemos apreciar en la tabla 5.14., en el cuestionario sobre causas de abandono existen diferencias significativas entre profesores y alumnos, en la mayoría de los ítems. De 32 ítems, sólo existe homogeneidad en sus respuestas en los siguientes: 5, 11, 20, 24, 25, 28 y 30.

TABLA 5.14. Diferencias significativas por nivel en el cuestionario sobre causas de abandono.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUM.	T	SIGNIF.
1	No le gusta la carrera que estudia.	1,2156	1,5426	-9,29	0,0001
2	Cursa una carrera elegida en 3 ^a o 4 ^a opción.	1,2546	1,6419	-10,7	0,0001
3	Realiza una carrera por presión familiar.	1,4834	1,7164	-5,89	0,0001
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,0753	1,5564	-17,57	0,0001
6	No tenía tiempo para estudiar.	1,5942	1,7215	-3,24	0,0010
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,5990	1,7720	-4,47	0,0001
8	Le falta hábito de estudio.	1,2468	1,5840	-9,54	0,0001
9	Desconoce las técnicas de estudio.	1,2766	1,6045	-9,09	0,0001
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,1921	1,4007	-6,21	0,0001
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,8050	1,5626	07,26	0,0001
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	1,6345	1,3613	07,40	0,0001
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,8033	1,5113	08,67	0,0001
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	1,7592	1,4353	09,31	0,0001
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,7114	1,3601	09,86	0,0001
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	1,9153	1,6873	08,52	0,0001
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	1,5372	1,2089	08,98	0,0001
19	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que traen.	1,2632	1,3820	-3,39	0,0010
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,5316	1,2082	08,76	0,0001
22	Encontró un trabajo remunerado.	1,3367	1,7313	-10,21	0,0001
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,5281	1,2481	07,40	0,0001
26	Las aulas están masificadas.	1,4256	1,2957	03,47	0,0010
27	Faltan salas de estudio.	1,4583	1,3173	03,72	0,0001
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	1,6822	1,5661	03,12	0,0020
31	Inexistencia de turnos de mañana tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,6532	1,4124	06,25	0,0001
32	La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	1,3178	1,2048	03,23	0,0010

También hay que destacar que en este cuestionario el nivel de significación de todos los ítems es de 0,0001, excepto los ítems 19, 26 y 32 cuyo nivel de significación es de 0,0010 y el ítem 29 que es de 0,0020.

Si agrupamos los ítems del 1 al 9 (se refieren a características personales de los alumnos), observamos que exceptuando el ítem 5 (la carrera no tiene salidas profesionales) en el que están de acuerdo tanto profesores como estudiantes, en el resto de los ítems los profesores piensan que el abandono tiene mucho que ver con estos aspectos personales, con que no le guste la carrera que estudia, que la haga por presión familiar, la curse en 3^a ó 4^a opción, etc. Sin embargo, para los alumnos no tiene la misma importancia.

En los aspectos relacionados con la docencia (agrupan los ítems del 10 al 19), sólo existe homogeneidad en sus respuestas en el ítem 11 (suspende, aunque estudia mucho). En el resto existen diferencias significativas entre lo que piensan los profesores y los alumnos.

Los profesores opinan que los alumnos abandonan porque acumulan muchos suspensos el primer año (ítem 10) y existe desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1^o y los que traen (ítem 19). Mientras que en el resto de los ítems sus respuestas están más cercanas al NO (ítems 12, 13, 14, 15, 16 y 17).

Los alumnos muestran en sus respuestas que sus compañeros abandonan porque existe mucha teoría y poca práctica (ítem 18); los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria (ítem 16); el plan de estudios no está conectado con la realidad

(ítem 13); existe desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y los que ellos traen (en menor proporción que los profesores) y acumulan muchos suspensos en el primer año (en menor proporción que los profesores).

En los ítems del 20 al 24, (agrupa los referidos a los aspectos económicos y laborales), existe homogeneidad en las respuestas de los ítems 20 y 24, referidos respectivamente a que abandonan porque no disponen de medios económicos y porque resulta incompatible trabajar y estudiar.

Los profesores creen que abandonan porque encuentran un trabajo remunerado (ítem 22) y los alumnos porque las tasas de matrícula son altas (ítem 21) y no existen becas suficientes (ítem 23).

En los ítems del 25 al 32 (hacen referencia al contexto de la Universidad), existe homogeneidad en el 25, 28 y 30, que aluden respectivamente a que les decepciona el ambiente de la Universidad, las bibliotecas son insuficientes y el límite de plaza no permite elegir carrera.

Tanto los profesores como los alumnos piensan que la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada (ítem 32); las aulas están masificadas (ítem 26) y faltan salas de estudio (ítem 27) pero, en todos los casos, las respuestas de los alumnos está más concentradas en el SÍ mientras que para los profesores existe más variabilidad.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias:*

La tabla 5.15. nos presenta las diferencias significativas existentes entre profesores y alumnos con respecto a su opinión sobre las estrategias a fomentar para evitar el abandono.

TABLA 5.15. Diferencias significativas por nivel en el cuestionario sobre estrategias.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROFES.	MEDIA ALUM.	T	SIGNIF
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,5385	1,1868	09,76	0,0001
3	Planes de estudio más prácticos.	1,3508	1,1199	02,59	0,0100
4	Que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,6516	1,4745	04,72	0,0001
5	Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	1,1840	1,1214	02,20	0,0280
6	Realización de prácticas en empresas.	1,1721	1,0914	02,96	0,0030
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,2627	1,1426	03,81	0,0001
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,2451	1,1250	03,92	0,0001
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,5081	1,1642	03,79	0,0001
14	Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	1,3855	1,2750	03,03	0,0030
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,1067	1,0260	03,91	0,0001
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,2016	1,0810	04,25	0,0001
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	1,2400	1,0983	04,73	0,0001
19	Que no suban las tasas económicas.	1,4487	1,0758	10,80	0,0001
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	1,5565	1,3623	05,12	0,0001
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,4644	1,2698	04,67	0,0001
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social para los alumnos.	1,2724	1,1711	03,09	0,0020
28	Mejorar la información y la coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria.	1,0581	1,1088	-2,55	0,0110
30	Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,0428	1,0885	-2,59	0,0100

Es importante destacar que el número de ítems donde existen diferencias significativas es de 18 y que los niveles de significación de 0,0001 aparece en 11 de los ítems del cuestionario.

Los ítems del 1 al 6, se refieren a las mejoras que se pueden realizar en los planes de estudio. Los profesores piensan, al igual que los alumnos, que hay que reformar los planes de estudio (ítem 1). En el resto de los ítems las respuestas de los profesores y alumnos son divergentes. Mientras los profesores piensan que el primer año de carrera no se puede plantear como adaptación a la Universidad (ítem 4), los alumnos sí lo creen. Los alumnos opinan que hay que fomentar planes de estudio más profesionalizados (ítem 2) y los profesores no lo tienen tan claro. Ambos ítems presentan una significación de 0,0001.

Del ítem 7 al 17, engloban aspectos referidos a la formación y control del profesorado. Existe homogeneidad en las respuestas en los ítems 7, 9, 10 y 12, que se refieren respectivamente a mejorar su preparación psicopedagógica, usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos, trato más cercano entre profesores y alumnos y motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.

En cuanto a los ítems donde existen diferencias significativas, observamos que excepto en el ítem 13, que se refiere al control en el cumplimiento del horario de los profesores, donde estos se muestran en desacuerdo, tanto los profesores como los alumnos están de acuerdo en que hay que poner en marcha esas estrategias, pero la diferencia estriba en el grado de acuerdo. Los alumnos son más estrictos en sus respuestas y piensan que hay que supervisar la calidad de la docencia impartida (ítem 15); imponer medidas correctoras a los malos docentes (ítem 16); controlar el cumplimiento del horario de los

profesores (ítem 13) y atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías (ítem 17). Todos con niveles de significación de 0,0001.

En los ítems referidos a los aspectos económicos, existe acuerdo en cuanto a conceder más becas y con mayor dotación económica (ítem 18) y existen diferencias significativas en el 19, pues los alumnos están casi totalmente de acuerdo en que no suban las tasas académicas, mientras que en los profesores existe más variabilidad en sus respuestas, con un nivel de significación de 0,0001.

En los ítems referidos a buscar mejoras en infraestructura existe homogeneidad en los que aluden a mejorar el servicio de bibliotecas (ítem 20) y mayor dotación de material y medios suficientes (ítem 22).

Existen diferencias significativas entre los profesores que están más cercanos al NO en cuanto a que no hay que aumentar el número de plazas por titulación (ítem 21) y los alumnos que están más cercanos al SÍ. Respecto al ítem 23, que trata de crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia, los profesores no están tan de acuerdo como los alumnos en que esto así suceda, con una significación de 0,0001. Y, por último, en el ítem 24, poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social para los alumnos ocurre lo mismo que en el caso anterior, pero aquí la significación es de 0,0020.

En los ítems que engloban la información/preparación del alumnado existe homogeneidad en los ítems 25, 26, 27 y 29, que tratan respectivamente de enseñar técnicas de estudio a los alumnos; realización de cursos de ingreso en cada titulación

donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera; elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones y eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.

Existen diferencias significativas en los ítems 28 (significación de 0,0110) y 30 (significación de 0,0100) que se refieren respectivamente a mejorar la información/coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones y mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios. Estas diferencias no son acentuadas pues los dos grupos opinan que hay que fomentar estas estrategias, lo que varía ligeramente es el grado de acuerdo.

5.5.2.2. Diferencias entre los profesores por sexo.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas:*

Como observamos en la tabla 5.16. no existen diferencias significativas entre los profesores, (hombres o mujeres) a la hora de concebir las causas que provocan el abandono de los alumnos, ya que de los 32 ítems que posee el cuestionario sólo en 4 existen divergencias.

TABLA 5.16. Diferencias significativas por sexo en el cuestionario de causas de abandono.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA. MUJER	T	SIGNIF.
9	Desconoce las técnicas de estudio.	1,3309	1,1959	2,36	0,0190
19	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que los alumnos traen.	1,3592	1,1373	4,19	0,0001
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,6324	1,3939	3,71	0,0001
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,4812	1,2041	4,64	0,0001

Los hombres muestran una media superior a las mujeres en el ítem 21 (0,0001). En los ítems 30 (0,0001), 19 (0,0001) y 9 (0,0190), tanto los hombres como las mujeres creen que el límite de plaza no permite elegir carrera; que existe desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que los alumnos traen y que desconocen las técnicas de estudio como causas de abandono. Pero la diferencia estriba en el grado de acuerdo, las mujeres tienen medias más bajas que los hombres.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias:*

Como podemos apreciar en la tabla 5.17. existen 12 diferencias significativas en el cuestionario sobre estrategias realizado a los profesores teniendo en cuenta la variable sexo.

TABLA 5.17. Diferencias significativas entre los profesores por sexo en el cuestionario de estrategias de abandono.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,6027	1,4444	2,46	0,0150
6	Realización de prácticas en empresas.	1,2214	1,0990	2,65	0,0090
7	Mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores.	1,1948	1,0686	3,10	0,0020
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,3245	1,1765	2,75	0,0060
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,2671	1,1485	2,32	0,2100
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,2667	1,1633	1,98	0,0490
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,6849	1,2449	2,42	0,0160
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	1,2973	1,1500	2,83	0,0050
22	Dotación de material y medios suficientes.	1,0470	1,1683	-2,94	0,0040
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,3484	1,1961	2,76	0,0060
27	Elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones.	1,3425	1,1800	2,94	0,0040
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,3699	1,1978	2,96	0,0030

No existen diferencias significativas con niveles de significación de 0,0001, como en los casos anteriores.

Destacamos el ítem 7 (mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores), más elegido entre las mujeres que entre los hombres con una significación de 0,0020; eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada (ítem 29), con una significación de 0,0030, en la que las mujeres presentan una media más baja.

Otros ítems a destacar son el 22 (dotación de material y medios suficientes) y 27 (elaborar libros de prerequisites para cada titulación), ambos con un nivel de significación de 0,0040. En el primero, casi todos los hombres opinan que SÍ, y, en el segundo caso, son las mujeres las que están más cercanas al SÍ.

5.5.2.3. Diferencias de medias en los alumnos por sexo.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas:*

En este caso el análisis de medias de los alumnos por sexo, en el cuestionario sobre las causas de abandono nos muestra 7 diferencias significativas que quedan resumidas en la siguiente tabla.

TABLA 5.18. Diferencias significativas entre los alumnos por sexo en el cuestionario de causas de abandono.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNI.
1	No le gusta la carrera que estudia	1,6109	1,4953	2,67	0,0080
6	No tenía tiempo para estudiar.	1,7752	1,6845	2,35	0,0190
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,3153	1,4606	-3,46	0,0010
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,2727	1,1635	2,99	0,0030
26	Las aulas están masificadas.	1,2455	1,3312	-2,19	0,0290
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche.	1,4658	1,3750	2,08	0,0380
32	La información y/o coordinación que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	1,2500	1,1735	2,11	0,0350

Hay que resaltar que no existe ningún ítem con una significación de 0,0001. La más significativa se da en el ítem 10 (0,0010), donde las mujeres muestran una media más elevada que los hombres. Al contrario, en el ítem 21 (0,0030), y en el ítem 1 (0,0080), donde los hombres muestran una media más elevada.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias:*

Al igual que en el caso del análisis de medias de los profesores por sexo (12 diferencias), en este cuestionario se dan más diferencias significativas que en el cuestionario de causas. La tabla 5.19, recoge las 13 diferencias significativas y, sólo en un caso, existe una significación de 0,0001.

TABLA 5.19. Diferencias significativas entre los alumnos por sexo en el cuestionario de estrategias.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,2364	1,1516	2,41	0,0170
3	Planes de estudio más prácticos.	1,1773	1,0796	3,26	0,0010
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,5505	1,4212	2,95	0,0030
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,1810	1,1154	2,07	0,0390
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,2748	1,1815	2,51	0,0120
12	Enseñarles a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,2156	1,1329	2,44	0,0150
17	Atender de forma personalizada a los alumnos.	1,1357	1,0723	2,32	0,0210
24	Poner en marcha un Gabinete de Asesoramiento psicológico y social para alumnos.	1,2237	1,1342	2,62	0,0090
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,2941	1,1748	3,18	0,0020
26	Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	1,4174	1,2917	2,98	0,0030
29	Eliminar la selectividad actual sustituyéndola por otra más adecuada.	1,3945	1,2286	4,07	0,0001
30	Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,1193	1,0671	1,99	0,0470
32	Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas.	1,0876	1,0195	3,27	0,0010

En este caso destacamos el ítem 29 (0,0001), donde los hombres presentan una media ligeramente superior, por lo que están menos de acuerdo con eliminar la selectividad actual que las mujeres. En el ítem 32 y 3, los hombres tienen una media ligeramente superior, pero están convencidos de que hay que tomar decisiones con respecto a estas encuestas y proyectar planes de estudio más prácticos. Ambos con una significación de 0,0010.

5.5.2.4. Diferencias de medias por áreas entre profesores y alumnos.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas, en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.*

Existen diferencias significativas en 19 de los 32 ítems, de los cuales 15 poseen niveles de significación de 0,0001, como queda reflejado en la tabla 5.20.

TABLA 5.20. Diferencias significativas en el cuestionario de causas de abandono del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
1	No le gusta la carrera que estudia.	1,1379	1,7750	-11,29	0,0001
2	Cursa una carrera elegida en 3º ó 4º opción.	1,3200	1,7000	-5,07	0,0001
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,0313	1,6688	-14,73	0,0001
6	No tenía tiempo para estudiar.	1,3673	1,8688	-6,73	0,0001
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,6444	1,9500	-4,12	0,0001
8	Le falta hábito de estudio.	1,0308	1,6063	-12,97	0,0001
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,0308	1,2125	-4,66	0,0001
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,7733	1,6000	2,78	0,0060
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	1,5823	1,2750	4,65	0,0001
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,7692	1,5563	3,43	0,0010
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	1,7436	1,4250	5,03	0,0001
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,5875	1,2188	5,73	0,0001
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	1,3816	1,2250	2,40	0,0180
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,5000	1,1813	4,78	0,0001
22	Encontró un trabajo remunerado.	1,2105	1,8875	-9,46	0,0001
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,4366	1,2625	2,53	0,0130
24	Resulta incompatible trabajar y estudiar.	1,0909	1,4088	-5,75	0,0001
28	Las bibliotecas son insuficientes.	1,1795	1,5220	-5,80	0,0001
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,8269	1,5500	4,19	0,0001

Los profesores responden con medias inferiores en los ítems 1, 2, 4, 6, 7 y 8.

Estos ítems aluden a elementos personales y tienen mucho que ver con el abandono de los alumnos. Los estudiantes responden lo contrario, con una significación en todos los casos de 0,0001.

En los ítems que aluden a aspectos referidos a la docencia, destaca el ítem 10 con una media superior en los alumnos. En los ítems 13, 15 y 16 son los profesores los que tienen una media superior, con una significación de 0,0001.

En los aspectos económicos y laborales, destacan los ítems 22 y 24 donde los alumnos presentan una media superior a los profesores, con una significación de 0,0001. Sin embargo, en los ítems 21 (0,0001) y 23 (0,0130), los profesores tienen una media superior a los alumnos.

En el apartado del contexto de la Universidad, son los ítems 28 y 31 (significación de 0,0001), los que presentan diferencias significativas. En el primero, la media es superior en los alumnos y, en el segundo caso, en los profesores.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias, en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.*

Existen diferencias significativas en 20 de los 32 ítems, aunque con un nivel de significación de 0,0001 sólo existen 6 ítems, como muestra la tabla 5.21.

TABLA 5.21. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA PROFES	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
1	Reformar los planes de estudio.	1,2078	1,5031	-4,82	0,0001
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,6753	1,2264	7,10	0,0001
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,8158	1,6164	3,37	0,0010
6	Realización de prácticas en empresas.	1,3671	1,0692	5,12	0,0001
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,3924	1,2013	2,99	0,0030
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,5769	1,3899	2,75	0,0060
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,9367	1,0629	3,32	0,0010
14	Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	1,5641	1,3648	2,95	0,0030
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,0759	1,0000	2,53	0,0130
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,3038	1,1006	3,55	0,0010
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,5513	1,1887	5,61	0,0001
19	Que no suban las tasas académicas.	1,4167	1,0377	6,27	0,0001
20	Mejorar el servicio de bibliotecas.	1,0633	1,2013	-3,27	0,0010
22	Dotación de material y medios suficientes.	1,0263	1,1069	-2,62	0,0090
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	1,4359	1,2342	3,06	0,0030
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,6282	1,3082	4,92	0,0001
26	Realización de cursos de ingreso en cada titulación.	1,5897	1,4025	2,75	0,0060
27	Elaborar libros de prerrequisitos para las distintas titulaciones.	1,5256	1,3418	2,69	0,0080
28	Mejorar la información y/o coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria	1,1026	1,2025	-2,12	0,0350
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,6076	1,4528	2,26	0,0250

En los ítems que agrupan las mejoras en los planes de estudio, encontramos que en los ítems 2 (0,0001), 4 (0,0010) y 6 (0,0001) los profesores tienen medias superiores a los alumnos. En el ítem 1 (0,0001), son los alumnos los que presentan medias superiores.

En el apartado referido a la formación y control del profesorado, sólo existe un ítem (17) con una significación de 0,0001 y con una media superior en los profesores. Cabe resaltar el ítem 13 (0,0010), en que los profesores opinan casi unánimemente en que no se les debe controlar el horario y los alumnos lo contrario. Con igual nivel de significación se encuentra el ítem 16 en que los profesores presentan una media superior, al igual que el ítem 8 (0,0030) y el 14 (0,0030).

En los aspectos económicos y laborales sólo existe una diferencia significativa en el ítem 19 (0,0001) con una media superior en los profesores.

En cuanto a las mejoras en infraestructura, en el ítem 20 (0,0010) y en el 22 (0,0090) existen medias ligeramente superiores en los alumnos, mientras que en el ítem 24 (0,0030) son los profesores los que la poseen.

En los ítems que tratan la información y preparación del alumnado, destaca el 25 (0,0001), donde los profesores tienen una media superior, al igual que el 26 (0,0060) y 27 (0,0080).

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas de abandono en el área de Ciencias de la Salud.*

Como muestra la tabla 5.22. existen diferencias significativas en 19 de los 32 ítems, con una significación de 0,0001 en 8 ítems.

TABLA 5.22. Diferencias significativas en el cuestionario de causas de abandono en el área de Ciencias de la Salud.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,1077	1,2745	-2,83	0,0050
5	La carrera no tiene salidas profesionales.	1,7619	1,6176	1,99	0,0490
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,5385	1,3725	2,21	0,0350
9	Desconoce las técnicas de estudio.	1,2615	1,7451	-6,93	0,0001
11	Suspende aunque estudia mucho.	1,6364	1,4369	2,57	0,0110
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se preparan.	1,7463	1,4653	3,84	0,0001
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	1,5970	1,3922	2,65	0,0090
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,8438	1,4118	6,45	0,0001
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	1,7656	1,4369	4,53	0,0001
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,7031	1,4444	3,39	0,0001
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	1,9063	1,6465	4,28	0,0001
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	1,6563	1,2549	5,43	0,0001
19	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y los que traen los alumnos.	1,2813	1,5490	-3,56	0,0010
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,3651	1,1863	2,47	0,0150
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,5806	1,1765	5,48	0,0001
24	Resulta incompatible trabajar y estudiar.	1,1364	1,3137	-2,82	0,0050
28	Las bibliotecas son insuficientes.	1,5000	1,2549	3,17	0,0020
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,2500	1,0769	2,86	0,0050
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,5238	1,2843	3,08	0,0030

En los elementos personales destaca el ítem 9 (0,0001), en que los profesores responden en mayor proporción que los alumnos, que una causa de abandono es el desconocimiento de las técnicas de estudio. En el ítem 4 (0,0050), los alumnos tienen una media ligeramente superior.

En los aspectos referidos a la docencia sobresale que todos los ítems presentan diferencias significativas, excepto el 10. También es importante resaltar que en los ítems 11 (0,0110), 12 (0,0001), 13 (0,0090), 14 (0,0001), 15 (0,0001), 16 (0,0001), 17 (0,0001) y 18 (0,0001), los profesores presentan medias altas, lo que supone el total desacuerdo con los ítems.

En los aspectos económicos y laborales, 3 son los ítems con diferencias significativas, pero es en el 23 (0,0001), en el que los profesores tienen una media superior.

En cuanto a los ítems referidos al contexto de la Universidad, existen diferencias significativas en los ítems 28 (0,0020), 30 (0,0050) y 31 (0,0030), con una media superior en los tres casos por parte de los profesores.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias en el área de Ciencias de la Salud.*

Existen 11 diferencias significativas entre profesores y alumnos, y en 3 casos con niveles de significación de 0,0001 como podemos apreciar en la tabla 5.23.

TABLA 5.23. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias de la Salud.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA PROFES	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,3939	1,1569	3,36	0,0010
7	Mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores.	1,0152	1,1058	-2,67	0,0080
9	Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos.	1,0156	1,1176	-2,86	0,0050
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,3881	1,1538	3,36	0,0010
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,3750	1,1538	3,13	0,0020
19	Que no suban las tasas académicas.	1,4918	1,0971	5,57	0,0001
20	Mejorar el servicio de bibliotecas.	1,2000	1,0594	2,54	0,0130
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	1,7015	1,3960	4,09	0,0001
22	Dotación de material y medios suficientes.	1,1515	1,0000	3,41	0,0010
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,4308	1,2178	2,86	0,0050
27	Elaborar libros de prerrequisitos para las distintas titulaciones.	1,1452	1,4653	-4,76	0,0001

En el apartado de reformas de los planes de estudio sólo existen diferencias significativas en el ítem 2 (0,0010) con una media superior en los profesores.

En la formación y control del profesorado, el ítem 11 (0,0010) y el 13 (0,0020), presentan medias más bajas los alumnos que los profesores, mientras que en el 7 (0,0080) y el 9 (0,0050) ocurre lo contrario.

En los aspectos económicos y laborales, el ítem 19 (0,0001), presenta una media más alta en los profesores que en los alumnos.

En fomentar las mejoras en infraestructura, en los ítems 21 (0,0001), 22 (0,0010), 23 (0,0050) y 20 (0,130), los profesores alcanzan medias superiores a los alumnos.

En facilitar información y preparación del alumnado, sólo existe una diferencia significativa en el ítem 27 (0,0001), con una media superior en los alumnos.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.*

Lo primero que nos sorprende es la gran cantidad de ítems (25) que muestran diferencias significativas y que resumimos en la tabla 5.24.; de ellos, 20 ítems presentan una significación de 0,0001.

TABLA 5.24. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
1	No le gusta la carrera que estudia.	1,1667	1,5590	-5,85	0,0001
2	Cursa una carrera elegida en 3 ^a ó 4 ^a opción.	1,1702	1,7799	-9,00	0,0001
3	Realiza una carrera por presión familiar.	1,4762	1,8951	-5,13	0,0001
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,0784	1,6584	-10,86	0,0001
5	La carrera no tiene salidas profesionales.	1,9130	1,7563	2,90	0,0050
6	No tenía tiempo para estudiar.	1,9091	1,7595	2,69	0,0080
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,7347	1,8875	-2,23	0,0290
8	Le falta hábito de estudio.	1,1765	1,6938	-7,94	0,0001
9	Desconoce las técnicas de estudio.	1,1373	1,6899	-9,05	0,0001
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,1304	1,5963	-7,34	0,0001
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,9565	1,5380	8,36	0,0001
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	1,8333	1,3608	7,11	0,0001
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,8261	1,4904	4,85	0,0001
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	1,7391	1,3478	5,18	0,0001
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,8542	1,3975	7,09	0,0001
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	1,9583	1,6049	7,31	0,0001
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	1,6667	1,1491	6,97	0,0001
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,8696	1,2930	9,29	0,0001
22	Encontró un trabajo remunerado.	1,4186	1,8250	-4,96	0,0001
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,7273	1,2848	5,74	0,0001
24	Resulta incompatible trabajar y estudiar.	1,4600	1,2756	2,31	0,0230
26	Las aulas están masificadas.	1,3929	1,0807	4,50	0,0001
27	Faltan salas de estudio.	1,4717	1,2174	3,32	0,0010
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	1,7778	1,4161	4,90	0,0001
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,8269	1,4013	6,46	0,0001

En el apartado de elementos personales, destaca que de los 9 ítems que lo forman, presentan diferencias significativas los ítems 1, 2, 3, 4, 8 y 9; en todos los casos, las medias son superiores a favor de los alumnos, lo que indica que no están de acuerdo con que esos ítems tengan que ver con las causas de abandono. En todos los casos su significación es de (0,0001).

En los aspectos referidos a la docencia, excepto en el ítem 11 (suspende aunque estudia mucho), donde existe homogeneidad en ambos grupos, y, en el ítem 10 (acumuló muchos suspensos en el primer curso); en el resto de los ítems se dan diferencias significativas con medias superiores en los profesores y en todos los casos con una significación de 0,0001, lo que indica que los profesores no están de acuerdo frente a los alumnos de que estos ítems tengan que ver con el abandono de los estudiantes.

En los aspectos económicos y laborales, los profesores muestran medias superiores en los ítems 21, 23 y 24; mientras los alumnos muestran una media superior en el ítem 22 y todos con una significación de 0,0001.

En los referidos al contexto de la Universidad, los profesores en el ítem 29 y 31, en sus respuestas están más cercanos al NO, frente a los alumnos que se acercan al SÍ y ambos con una significación de 0,0001.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.*

Cabe señalar que, mientras en el cuestionario anterior existían diferencias significativas en el 79% de los ítems, en este cuestionario sólo existen en el 40% de los ítems. Además, los que poseen una significación de 0,0001, son solamente 4, como podemos apreciar en la tabla 5.25.

TABLA 5.25. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA PROFES	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
1	Reformar los planes de estudio.	1,4000	1,1745	3,06	0,0030
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,6275	1,1883	-5,83	0,0001
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,7692	1,4371	4,64	0,0001
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,2963	1,1558	2,03	0,0460
9	Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos.	1,0000	1,1923	-2,80	0,0060
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,1961	1,0316	2,84	0,0060
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,1961	1,0382	2,71	0,0090
19	Que no suban las tasas académicas.	1,6000	1,1132	6,24	0,0001
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	1,7885	1,3355	6,59	0,0001
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con los mismos niveles de exigencia.	1,4783	1,1921	2,12	0,0350
27	Elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones.	1,1400	1,2662	-2,07	0,0410
28	Mejorar la información/coordiación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria.	1,0000	1,0701	-3,43	0,0010
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,1522	1,3268	-2,66	0,0090

En introducir mejoras en los planes de estudio, los alumnos tienen medias inferiores en el ítem 1 (0,0030), el 2 (0,0001) y el 4 (0,0001).

En la formación y control del profesorado, en el ítem 9 (0,0060), todos los profesores encuestados están de acuerdo con que hay que usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos, mientras los alumnos también lo creen, pero en menor proporción.

En los aspectos económicos, en el ítem 19 (0,0001), la media es superior en los profesores.

En mejorar la infraestructura, las medias son superiores en los profesores, tanto en el ítem 21 (0,0001), como en el 23 (0,350).

En favorecer la información y la preparación del alumnado, en el ítem 28 (0,0010), todos los profesores están de acuerdo en que hay que mejorar la información y coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria, al igual que los alumnos, aunque tengan una media ligeramente superior.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas de abandono en el Área de Humanidades.*

Como nos muestra la tabla 5.26. existen 21 diferencias significativas, de las cuales 7 poseen niveles de significación de 0,0001.

TABLA 5.26. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Humanidades.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
2	Cursa una carrera elegida en 3 ^a ó 4 ^a opción.	1,2143	1,5932	-5,29	0,0001
3	Realiza una carrera por presión familiar.	1,4423	1,7227	-3,47	0,0010
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,0847	1,5085	-7,19	0,0001
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,5000	1,7168	-2,57	0,0120
8	Le falta hábito de estudio.	1,3036	1,4649	-2,08	0,0400
9	Desconoce las técnicas de estudio.	1,3393	1,5983	-3,27	0,0010
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,2830	1,5175	-3,00	0,0030
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,7925	1,6293	2,26	0,0250
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,7843	1,5664	2,92	0,0040
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	1,7895	1,5780	2,93	0,0040
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,7778	1,4310	4,72	0,0001
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	1,9643	1,6903	5,44	0,0001
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	1,5000	1,2288	3,44	0,0010
19	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1 ^o y los que los alumnos traen.	1,2456	1,4474	-2,72	0,0070
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,4821	1,1513	4,41	0,0001
22	Encontró un trabajo remunerado.	1,2830	1,6316	-4,51	0,0001
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,4259	1,2414	2,34	0,0210
27	Faltan salas de estudio.	1,5862	1,3621	2,86	0,0050
28	Las bibliotecas son insuficientes.	1,5965	1,3793	2,74	0,0070
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	1,8600	1,6053	3,77	0,0001
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,2545	1,1008	2,35	0,0210

En los elementos personales, en todos los ítems que muestran diferencias significativas, las medias más altas corresponden a los alumnos, ya que ellos creen que no tiene mucho que ver estos ítems con el abandono: ítems 2 (0,0001); ítem 3 (0,0010); ítem 4 (0,0001); ítem 7 (0,0120); ítem 8 (0,400) e ítem 9 (0,0010).

En los aspectos referidos a la docencia, ocurre lo contrario que en el apartado anterior, ya que son los profesores los que presentan en la mayoría de los ítems medias más altas. Ítem 12 (0,0250); ítem 14 (0,0040); ítem 15 (0,0040); ítem 16 (0,0001); ítem 17 (0,0001); ítem 18 (0,0010).

En los aspectos económicos y laborales, en los ítems 21 (0,0001) y 23 (0,0210), los profesores presentan medias superiores, mientras que el 22 son los alumnos.

En el contexto de la Universidad, son los profesores los que muestran medias superiores en todos los ítems con diferencias significativas.

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias en el área de Humanidades.*

La tabla 5.27. nos muestra las diferencias significativas existentes, que en este caso se reducen a 9, y un sólo ítem con una significación de 0,0001.

TABLA 5.27. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Humanidades.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA PROFES	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,4340	1,1565	3,62	0,0010
3	Planes de estudio más prácticos.	1,1852	1,0603	2,16	0,0340
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,5000	1,3077	2,34	0,0210
18	Conceder más becas y con mayor dotación económica.	1,1607	1,0504	2,06	0,0430
19	Que no suban las tasas académicas.	1,3214	1,0583	3,95	0,0001
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	1,4000	1,2000	2,52	0,0140
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con los mismos niveles de exigencia.	1,3333	1,1008	3,30	0,0010
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	1,1786	1,0427	2,47	0,0160
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,0784	1,2203	-2,63	0,0100

En mejorar los planes de estudio, el ítem 2 (0,0010) los profesores presentan una media superior, al igual que en el ítem 3 (0,0340) y 4 (0,0210).

No existe ninguna diferencia significativa en los ítems que tratan la formación y el control del profesorado.

En los aspectos económicos, el ítem 19 (0,0001), presenta una media superior en el caso de los profesores.

En mejoras en infraestructura, destaca el ítem 23 (0,0010), en que los alumnos muestran una media más baja que los profesores.

En cuanto a la información y preparación del alumnado, sólo existe una diferencia significativa en el ítem 29 (0,0100), donde los alumnos muestran una media superior.

5.5.2.5. Diferencias de medias por áreas y sexo.

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de causas en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.*

En la tabla 5.28. se muestran las diferencias significativas en 6 ítems y ninguno con una significación de 0,0001.

TABLA 5.28. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,4275	1,5814	-2,26	0,0250
11	Suspende, aunque estudia mucho.	1,5354	1,3765	2,30	0,0220
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,3841	1,2614	1,99	0,0480
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,3287	1,1932	2,34	0,0200
23	Inexistencia de becas suficientes.	1,3732	1,2159	2,62	0,0090
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,6825	1,5176	2,40	0,0170

Solamente mencionamos el ítem 23 (inexistencia de becas suficientes) donde los hombres muestran una media ligeramente superior que las mujeres y con un nivel de significación de 0,0090.

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de estrategias en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.*

Existen diferencias significativas en 9 ítems, pero en ninguno su significación es de 0,0001, como podemos apreciar en la tabla 5.29.

TABLA 5.29. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,4228	1,2791	2,27	0,0240
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	1,7365	1,5814	2,40	0,0180
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,3841	1,5176	-1,98	0,0490
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,1589	1,2907	-2,29	0,0240
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,4768	1,1279	2,38	0,0180
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	1,3533	1,2209	2,22	0,0280
19	Que no suban las tasas académicas.	1,1918	1,0941	2,14	0,0340
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	1,3490	1,2209	2,15	0,0330
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,4867	1,2791	3,26	0,0010

Cabe resaltar el ítem 25 (enseñar técnicas de estudio a los alumnos) por su nivel de significación que es de 0,0010, donde los hombres obtienen una media superior a las mujeres.

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de causas en el área de Ciencias de la Salud.*

Como en el cuestionario anterior, existen diferencias significativas en 9 ítems, y, 3 de ellos, con una significación de 0,0001, como queda reflejado en la tabla 5.30.

TABLA 5.30. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Ciencias de la Salud .

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,6835	1,4773	2,75	0,0070
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	1,7843	1,5664	2,92	0,0040
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	1,6351	1,4659	2,18	0,0310
19	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y los que los alumnos traen.	1,6203	1,2907	4,47	0,0001
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,4211	1,1136	4,63	0,0001
24	Resulta incompatible trabajar y estudiar.	1,1646	1,3182	-2,35	0,0200
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	1,7143	1,5294	2,46	0,0150
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,2051	1,0899	2,09	0,0390
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,5513	1,2209	4,56	0,0001

En estos ítems anteriores, los hombres muestran medias más altas que las mujeres, excepto en el ítem 24 (resulta incompatible trabajar y estudiar), donde la media es superior en las mujeres.

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de estrategias en el área de Ciencias de la Salud.*

Como muestra la tabla 5.31, existen diferencias significativas en 6 de los ítems y uno sólo con una significación de 0,0001.

TABLA 5.31. Diferencias de medias en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias de la Salud.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER.	T	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,3797	1,1364	3,68	0,0001
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,1558	1,0455	2,34	0,0210
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,1000	1,1000	2,96	0,0040
22	Dotación de material y medios suficientes.	1,0127	1,1011	-2,56	0,0120
30	Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,1500	1,0449	2,29	0,0240
32	Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas.	1,2055	1,0690	2,49	0,0140

En el ítem 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer año), los hombres muestran una media superior que las mujeres, al igual que en los ítems 10, 30 y 32. Lo contrario ocurre en el ítem 22 (dotación de material y medios suficientes).

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de causas, en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.*

La tabla 5.32. recoge las 12 diferencias significativas existentes en este cuestionario y sólo 2 ítems (12 y 22) tienen una significación de 0,0001.

TABLA 5.32. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Ciencias Jurídicas y Sociales

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
2	Cursa una carrera elegida en 3 ^a ó 4 ^a opción.	1,5543	1,7105	-2,32	0,0210
3	Realiza una carrera por presión familiar.	1,7111	1,8860	-3,09	0,0020
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	1,4375	1,5862	-2,17	0,0310
7	Asumió nuevas responsabilidades.	1,7826	1,9060	2,42	0,0170
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,3804	1,5826	-2,94	0,0040
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	1,9565	1,5380	8,36	0,0001
20	No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	1,6264	1,8850	-2,35	0,0200
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,5385	1,3304	3,02	0,0030
22	Encontró un trabajo remunerado.	1,5978	1,8559	-4,21	0,0001
25	Les decepcionó el ambiente de la Universidad.	1,7416	1,6087	2,03	0,0430
27	Faltan salas de estudio.	1,3854	1,1949	3,08	0,0020
28	Las bibliotecas son insuficientes	1,5155	1,3707	2,13	0,0350

En el ítem 12 (las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara), los hombres presentan una media superior. El 22 (encontró un trabajo remunerado), son las mujeres las que muestran una media superior a los hombres.

- Análisis de medias por sexo en el cuestionario de estrategias, en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

En la tabla 5.33. están recogidas las 8 diferencias significativas en este cuestionario, así como el ítem que muestra una significación de 0,0001.

TABLA 5.33. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,2632	1,1327	2,35	0,0200
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,2660	1,0614	4,00	0,0001
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,0870	1,0171	2,19	0,0300
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,4045	1,1964	3,23	0,0020
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,1250	1,0357	2,34	0,0210
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,1458	1,0431	2,51	0,0130
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,3626	1,2222	2,17	0,0310
32	Tomar decisiones a partir de estas encuestas.	1,1124	1,0187	2,59	0,0110

En el ítem 10 (trato más cercano entre profesores y alumnos), los hombres presentan una media más alta que las mujeres.

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de causas en el área de Humanidades.*

La tabla 5.34. refleja las 3 diferencias significativas en este cuestionario, pero en ninguno la significación es de 0,0001.

TABLA 5.34. Diferencias significativas en el cuestionario sobre las causas de abandono del área de Humanidades.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
5	La carrera no tiene salidas profesionales.	1,3488	1,5600	-2,46	0,0160
8	Le falta hábito de estudio.	1,2889	1,4597	-2,09	0,0400
21	Las tasas de matrícula son altas.	1,3913	1,2093	2,24	0,0280

- *Análisis de medias por sexo en el cuestionario de estrategias en el área de Humanidades.*

Como observamos en la tabla 5.35. el único ítem que muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres es el ítem 17 (atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías), donde todos los hombres opinan que SÍ, con un nivel de significación de 0,0010.

TABLA 5.35. Diferencias significativas en el cuestionario de estrategias para evitar el abandono en el área de Humanidades.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM.	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	T	SIGNIF.
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,0000	1,0781	-3,28	0,0010

5.5.2.6. Diferencias de medias por áreas.

Se realizó el análisis de varianza y el test a posteriori de *Scheffe*, utilizando el subprograma *oneway* del SSPS, para comprobar la existencia de diferencias significativas atendiendo a las cuatro grandes áreas de la Universidad.

- *Análisis de varianza de los profesores en el cuestionario de causas.*

Podemos apreciar en la tabla 5.36. que 16 son los ítems que muestran diferencias significativas en los que se ha realizado el contraste a posteriori con éxito y en 10 de ellos la significación alcanzada por el estadístico de contraste es de 0,0001.

5.36. Cuestionario de causas de abandono, ANOVA de todas las áreas.

ÍTEM	TEXTO DE LOS ÍTEMS	F	P	SCHEFFE
5	La carrera no tiene salidas profesionales.	8,8641	0,0001	4 < (3,1,2)
6	No tenía tiempo para estudiar.	12,5511	0,0001	3 > (2,1) 4 > 1
8	Le falta hábito de estudio.	14,1492	0,0001	2 > (3,1) 4 > 1
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	7,9840	0,0001	1 < (2,4)
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	3,4798	0,0166	3 > 1
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	4,1102	0,0072	3 > 1
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	5,0892	0,0020	1 < (3,2)
20	No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	11,1798	0,0001	3 > (4,2)
21	Las tasas de matrícula son altas.	10,8097	0,0001	3 > (1,4,2)
23	Inexistencia de becas insuficientes.	4,2692	0,0059	3 > (1,4)
24	Resulta incompatible trabajar y estudiar.	11,3547	0,0001	(3,4) > (2,1)
26	Las aulas están masificadas.	3,7928	0,0110	4 > (2,1)
28	Las bibliotecas son insuficientes.	10,3758	0,0001	1 < (4,2,3)
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	5,6818	0,0009	4 > 1
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	18,8709	0,0001	1 > (4,2,3)
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	9,8153	0,0001	(3,1) > (2,4)

En los ítems del 1 al 9, que engloba los aspectos personales existen diferencias significativas en el 5, 6, y 8 con una significación de 0,0001. En el ítem 5, los profesores del área de Humanidades muestran una media inferior que el resto de las áreas.

En el ítem 6, los profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales presentan una media superior que los de las áreas de Ciencias de la Salud y de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. También el área de Humanidades presenta una media superior al área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

En el ítem 8, el área de Ciencias de la Salud presenta una media superior, a las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. Al mismo tiempo, el área de Humanidades presenta una media superior que el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

En los aspectos referidos a la docencia, destaca el ítem 10 (0,0001), donde el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presenta una media inferior a las áreas de Ciencias de la Salud y Humanidades. En el ítem 18 (0,0020), son los profesores del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas los que presentan una media inferior frente a las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud. En el ítem 13 (0,0166) y 16 (0,0072), es el área de Ciencias Jurídicas y Sociales la que presenta una media mayor frente al área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

En los aspectos económicos y laborales, hay que destacar el ítem 20 (0,0001), donde los profesores de Ciencias Jurídicas y Sociales presentan una media mayor que los de Humanidades y Ciencias de la Salud. En el ítem 21 (0,0001), también los profesores de Ciencias Jurídicas presentan una media superior al resto de las áreas. Lo mismo ocurre en el ítem 24 (0,0001), donde los profesores de Jurídicas presentan una media superior a los de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas; y los de Humanidades una media superior a los dos anteriores. En el ítem 23 (0,0059), son de

nuevo, los profesores de Ciencias Jurídicas y Sociales los que muestran una media superior a los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Humanidades.

En el contexto de la Universidad, en los ítems 28 y 30, son los profesores de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas los que muestran una media inferior en el primer ítem y superior en el segundo, frente a los docentes del resto de las áreas, con una significación de 0,0001. En el ítem 26 (0,0110), son los profesores de Humanidades los que presentan una media superior a los de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. Y, por último, en el ítem 29 con una significación de 0,0009, son los docentes de Humanidades los que presentan una media superior a los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

- *Análisis de varianza de los profesores en el cuestionario de estrategias.*

Como podemos apreciar en la tabla 5.37. existen 24 diferencias significativas entre los profesores en cuanto a su opinión sobre las estrategias para prevenir el abandono y en 21 de ellos se ha realizado el contraste a posteriori con éxito. Además, en 12 de los ítems existen un nivel de significación de 0,0001.

TABLA 5.37. Cuestionario de estrategias, ANOVA de todas las áreas.

ÍTEM	TEXTO DE LOS ÍTEMS.	F	P	SCHEFFE
1	Reformar los planes de estudio.	6,5289	0,0003	3 > (2,4)
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	5,3504	0,0014	1 > 2
3	Planes de estudio más prácticos.	3,0381	0,0291	***
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	9,2725	0,0001	(1,3) > (4,2)
5	Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	10,8499	0,0001	2 > (4,1)
6	Realización de prácticas en empresas.	12,6517	0,0001	1 > (2,3,4)
7	Mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores.	11,8814	0,0001	1 > (4,2)
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	4,9535	0,0023	1 > 4
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	4,3576	0,0052	1 > 2
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	4,0526	0,0078	2 > 3
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	37,8002	0,0001	1 > (2,3,4)
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	4,1363	0,0070	1 > 4
14	Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	9,7349	0,0001	1 > (2,4) 3 > 4
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	2,9931	0,0316	1 > 2
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	26,3037	0,0001	1 > (3,2,4)
19	Que no suban las tasas académicas.	2,9210	0,0348	3 > (4,1)
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	12,0514	0,0001	(3,2) > (4,1)
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	2,7518	0,0434	***
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	5,6317	0,0010	1 > (4,3)
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	28,5756	0,0001	1 > (2,4,3)
26	Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los procedimientos exigibles para iniciar una carrera.	10,7474	0,0001	1 > (3,4,2)
27	Elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones.	14,0699	0,0001	1 > (4,2,3)
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	23,3050	0,0001	1 > (2,3,4)
31	Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	3,1231	0,0266	***

*** El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una $p < \alpha = 0,05$.

En el apartado de mejoras de los planes de estudio, los 6 ítems que lo componen presentan diferencias significativas entre las áreas. En el ítem 4, los docentes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presentan una media mayor que los de Humanidades y Ciencias de la Salud. Y, los de Ciencias Jurídicas y Sociales también presentan una media mayor que los dos anteriores. En el ítem 5, los profesores de Ciencias de la Salud muestran una media superior que los de Humanidades y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. En el ítem 6, los docentes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, presentan una media superior al resto de las áreas. Todos con una significación de 0,0001.

En la formación y control del profesorado, excepto en los ítems 9 y 15, se encontraron diferencias significativas. En el ítem 7, los docentes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presentan una media superior a los de Humanidades y Ciencias de la Salud, al igual que en el ítem 14, pero en este ítem, el grupo de Ciencias Jurídicas y Sociales presenta una media superior a los de Humanidades. En los ítems 12 y 17, los docentes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas poseen una media superior al resto de los profesores. Todos con una significación de 0,0001.

En los aspectos económicos el ítem 19 (0,0348), los profesores de Ciencias Jurídicas presentan una media superior a los de Humanidades y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

En cuanto a las mejoras en infraestructura, destaca el ítem 21 (0,0001), donde los docentes de Ciencias Jurídicas y Sociales y los de Ciencias de la Salud muestran una media más alta que los de Humanidades y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

En información y preparación del alumnado, los ítems 25, 26, 27 y 29, con una significación de 0,0001, muestran que el colectivo de profesores de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presenta una media superior al resto de docentes de la Universidad.

- *Análisis de varianza de los alumnos en el cuestionario de causas.*

En la tabla 5.38. quedan reflejadas las 26 diferencias significativas existentes entre los alumnos de las distintas áreas, respecto a su opinión sobre las causas que provocan que los alumnos abandonen la Universidad. En todas se ha realizado el contraste a posteriori con éxito. Destacamos las diferencias encontradas en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 16, 19, 20, 22, 26, 29, 30 y 31 en los que la significación alcanzada por el estadístico de contraste es de 0,0001.

TABLA 5.38. Cuestionario de causas de abandono, ANOVA de todas las áreas.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	F	P	SCHEFFE
1	No le gusta la carrera que estudia.	24,2934	0,0001	1 > (3,2,4) 3 > (2,4)
2	Cursa una carrera elegida en 3 ^a o 4 ^a opción.	16,0138	0,0001	3 > (2,4) 1 > 2; 4 > 2
3	Realiza una carrera por presión familiar.	23,8285	0,0001	3 > (4,1,2) 4 > 2; 1 > 2
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	17,7884	0,0001	2 < (1,3,4)
5	La carrera no tiene salidas profesionales.	12,6984	0,0001	1 > (2,4) 3 > 4
6	No tenía tiempo para estudiar.	14,6393	0,0001	1 > (2,4) 3 > 4
7	Asumió nuevas responsabilidades personales.	59,9338	0,0001	1 > (4,2) 3 > (4,2); 4 > 2
8	Le falta hábito de estudio.	5,8878	0,0006	3 > (2,4)
9	Desconoce las técnicas de estudio.	11,4880	0,0001	1 < (2,3,4)
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	24,1740	0,0001	(3,4) > (2,1)
11	Suspende, aunque estudia mucho.	4,9438	0,0021	4 > (1,2)
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	3,3191	0,0197	4 > 1
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	4,7947	0,0026	4 > 3
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	7,0311	0,0001	1 < (2,4,3)
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	4,8685	0,0024	1 > 3
19	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1 ^o y los que nosotros traemos.	7,7180	0,0001	2 > (1,3)
20	No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	21,4237	0,0001	(1,3) > (4,2)
21	Las tasas de matrícula son altas.	3,4368	0,0168	3 > 4
22	Encontró un trabajo remunerado.	28,2176	0,0001	(1,3) > (4,2)
26	Las aulas están masificadas.	25,6210	0,0001	(4,2) > (1,3)
27	Faltan salas de estudio.	4,1088	0,0067	1 > 3
28	Las bibliotecas son insuficientes.	6,5039	0,0003	1 > 2
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	7,8552	0,0001	3 < (1,4,2)
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	90,5919	0,0001	1 > (3,4,2)
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	7,3736	0,0001	1 > (4,2)
32	La información/coordinación que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	6,2199	0,0004	1 > 3

En los elementos personales, el ítem 1 muestra como los estudiantes del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presentan una media superior al resto de las áreas; lo contrario ocurre en el ítem 9, donde obtienen la media más baja. En el ítem 2, los de Ciencias Jurídicas y Sociales muestran una media superior que los de Ciencias de la Salud y Humanidades. En el ítem 3, son también los de Ciencias Jurídicas y Sociales los que presentan una media más elevada que el resto de las áreas. Para el ítem 4, son los de Ciencias de la Salud los que poseen una media más baja que el resto de los alumnos. En el ítem 5, son los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, los que muestran una media superior a los de Ciencias de la Salud y Humanidades. Y, por último, en el ítem 7, son los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y los de Ciencias Jurídicas y Sociales los que presentan una media superior frente a los dos anteriormente nombrados.

En los aspectos referidos a la docencia, en el ítem 10, los estudiantes de Ciencias Jurídicas y Sociales y los de Humanidades, obtienen una media significativamente mayor que los de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales. También resalta el ítem 16, donde son los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, los que presentan una media inferior que el resto de las áreas. En el ítem 19, son los de Ciencias de la Salud los que poseen una media superior que los de Ciencias Experimentales y Ciencias Jurídicas y Sociales.

En los aspectos económicos y laborales, los ítems 20 y 22, nos presentan medias superiores en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, frente a Humanidades y Ciencias de la Salud.

En lo relativo al contexto de la Universidad, en el ítem 26, los estudiantes de Humanidades y de Ciencias de la Salud muestran una media más elevada que los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y los de Ciencias Jurídicas y Sociales. En el ítem 29, son los de Ciencias Jurídicas y Sociales los que presentan una media más baja que el resto de las áreas. En el ítem 30, es Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas frente al resto de las áreas, la que posee una media superior. Y, en el ítem 31, la media es más elevada en el caso de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas que en Humanidades y Ciencias de la Salud.

- *Análisis de varianza de los alumnos en el cuestionario de estrategias.*

Como podemos apreciar en la tabla 5.39. 24 son los ítems que muestran diferencias significativas y en 23 se ha realizado el contraste a posteriori con éxito. En 15 de ellas la significación es de 0,0001.

TABLA 5.39. Cuestionario de estrategias, ANOVA de todas las áreas.

ÍTEM	TEXTO DE LOS ÍTEMS.	F	P	SCHEFFE
1	Reformar los planes de estudio.	39,0848	0,0001	1 > (3,4,2)
3	Planes de estudio más prácticos.	5,9372	0,0005	1 > (3,2,4)
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	9,4126	0,0001	1 > (3,4) 2 > 4
5	Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	5,6543	0,0008	2 > (3,1)
7	Mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores.	7,8817	0,0001	1 > (2,3,4)
8	Que los profesores utilicen sistemas de evaluación alternativos al examen.	5,5521	0,0009	1 > 4 3 > 4
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	33,1866	0,0001	1 > (3,4,2)
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	4,6466	0,0032	1 > 3
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos.	35,7826	0,0001	1 > (2,3,4)
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	7,5344	0,0001	3 > 1 4 > 1
14	Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	4,3731	0,0047	1 > 2
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	7,4061	0,0001	1 > (3,4,2)
18	Conceder más becas y con mayor dotación económica.	3,0049	0,0300	***
20	Mejorar el servicio de bibliotecas.	4,3591	0,0048	1 > 2
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	8,4367	0,0001	1 > 4 2 > 4
22	Dotación de material y medios suficientes.	4,3406	0,0049	1 > 2
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	12,8132	0,0001	1 > (2,3,4)
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	6,9948	0,0001	1 > 4 2 > 4
25	Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	7,6786	0,0001	(2,1) > (3,4)
27	Elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones.	3,7880	0,0104	2 > 3
28	Mejorar la información/coordiación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones.	7,5733	0,0001	1 > (3,4)
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	15,1714	0,0001	1 > (4,2) 3 > 2
31	Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	8,4389	0,0001	(2,1) > (3,4)
32	Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas.	13,9631	0,0001	2 > (3,4,1)

*** El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una $p < \alpha = 0,05$.

En mejorar los planes de estudio (ítem 1), los alumnos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas presentan una media superior al resto de los alumnos. En el ítem 4, son también los que presentan una media más elevada frente a

Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades.

En formación y control del profesorado; los ítems 7, 10, 12 y 17, presentan en todos los casos medias superiores en los alumnos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas frente al resto de las áreas. En el ítem 13, el grupo de alumnos de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, presenta una media inferior que el de Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades.

En mejoras en infraestructuras, en el ítem 21 y el 24, los estudiantes de Humanidades obtienen una media inferior a los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud. En el ítem 23, son los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, los que muestran una media superior al resto de las áreas.

En información y preparación del alumnado; en el ítem 25, los alumnos de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, muestran una media superior a los de Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades. En el ítem 28 son los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, los que presentan una media superior a los citados anteriormente; y, en el ítem 29, son también los de Ciencias Experimentales, los que presentan una media más elevada que los de Humanidades y Ciencias de la Salud.

En otros aspectos; en el ítem 31, son los alumnos de Ciencias de la Salud y los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas los que obtienen una media superior a los de Ciencias Jurídicas y Humanidades. En el ítem 32 son los de Ciencias de la Salud los que obtienen una media más elevada que el resto de las áreas.

5.6. Discusión de los resultados.

La presente investigación había planteado tres grandes objetivos: el primero, trataba de conocer las causas de abandono desde el punto de vista de los profesores y estudiantes pertenecientes a las cuatro grandes áreas de la Universidad; el segundo, averiguar las estrategias para evitar que abandonen; el tercero, trataba de establecer diferencias significativas atendiendo a las variables área, nivel y sexo.

A continuación se comentan los resultados agrupándolos en las cuatro grandes áreas (Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades) para, posteriormente, tratar los contrastes de hipótesis.

- *Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.*

El estudio comparativo de las respuestas entre profesores y alumnos de esta área nos muestra que los profesores opinan, en general, que el abandono de los estudiantes se debe a causas personales, de las que destaca la falta de tiempo y hábito de trabajo y que no les gusta la carrera que estudian. Sin embargo, los estudiantes creen que se debe a aspectos relacionados con la docencia, pues afirman que el plan de estudios no está

conectado con la realidad y que la mayoría de ellos tienen mucha carga teórica.

Resulta ilustrativo observar que los alumnos estiman que las tasas de matrícula y la falta de infraestructuras, son causas que pueden provocar el abandono, mientras que los profesores creen que resulta incompatible trabajar y estudiar.

Existen una serie de causas donde tanto los docentes como los alumnos coinciden en que sí son factores que puedan favorecer el abandono de la Universidad, y, otras que, por el contrario, no son indicativas. Así, los profesores y los estudiantes creen que el desconocimiento de las técnicas elementales de trabajo, el desnivel entre los conocimientos que se exigen y los que traen los alumnos cuando ingresan, la masificación de las aulas y la falta de salas de estudio, son causas que pueden incentivar el abandono. Por otra parte, también coinciden en que la realización de una carrera por presión familiar, las pocas salidas profesionales, el elevado número de suspensos aunque se estudie mucho, el que los profesores no respeten a los alumnos y la posible decepción que puedan tener al conocer el ambiente de la Universidad, no son factores representativos como para considerarlos como causas básicas de abandono (Anexo 3).

Teniendo en cuenta la variable sexo, los resultados nos muestran que existen pocas diferencias significativas entre hombres y mujeres cuando enjuician las causas de abandono. La inexistencia de becas suficientes, las tasas de matrícula altas, los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria y suspende aunque estudia mucho son más valoradas por las mujeres que por los hombres. El ingresar con una idea equivocada de la carrera es más valorada por los hombres que por las mujeres.

Con respecto a las estrategias que se deberían asumir, existen coincidencias y diferencias en lo que se refiere a los factores específicos a aplicar. Ambos colectivos coinciden en que los planes de estudios tienen que ser más prácticos y que deben satisfacer las demandas de la sociedad. También están de acuerdo en que hay que mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores, impulsar la utilización de métodos de enseñanza que favorezcan la participación de los alumnos y favorecer un trato más cercano entre ellos.

Existen opiniones contrapuestas sobre el control de horarios del profesorado. Los docentes no creen que esa sea una estrategia prioritaria; sin embargo, los alumnos la consideran importante. También existen diferencias en cuanto a la congelación de las tasas de matrícula como factor estratégico para disminuir el abandono.

Los profesores y los estudiantes coinciden en la necesidad de mejorar la dotación de material y medios suficientes para la realización de prácticas, hecho que parece evidente dado el alto grado de experimentalidad que tienen las titulaciones englobadas en esta área. También, como en casi todos los grupos, creen necesario un mejor servicio de las bibliotecas y que se mejore la calidad de la docencia de los niveles no universitarios (Anexo 4).

Teniendo en cuenta la variable sexo, las estrategias que se refieren a enseñar técnicas de estudio a los alumnos, poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social, que no aumenten las tasas académicas, atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías, controlar el cumplimiento del horario de los profesores y planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso son más

valoradas por las mujeres que por los hombres. Al contrario ocurre en las estrategias, trato más cercano entre profesores y alumnos e incrementar la plantilla de buenos docentes.

- *Área de Ciencias de la Salud.*

Si analizamos las causas de abandono, observamos que existe una gran coincidencia entre profesores y alumnos sobre determinados factores que influyen decisivamente para que los estudiantes dejen la Universidad. Dentro de los elementos personales, los dos grupos coinciden en que no le guste la carrera que estudia, que la titulación ha sido elegida en tercer y cuarto lugar y que realiza una carrera por presión familiar son hechos que pueden provocar abandono. También coinciden en que la no disposición de medios económicos y, a su vez, que las tasas de matrícula son altas tienden a provocar este proceso. Por último, los docentes y alumnos opinan que las aulas están masificadas, que siguen faltando salas de estudio y que la información y coordinación que se da antes de entrar en la Universidad no es adecuada (Anexo 5).

Los profesores creen que los alumnos pueden abandonar porque desconocen técnicas de estudio adecuadas. Aunque en menor porcentaje que los estudiantes del grupo anterior, los alumnos de Ciencias de la Salud difieren de los profesores en aspectos referidos a la docencia. La mejora de los planes de estudios, la preparación de los profesores para la docencia, el respeto de los profesores por los alumnos, la existencia de mucha teoría y poca práctica, son cuestiones que diferencian las opiniones entre profesores y alumnos.

Las mujeres creen que causas como el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y lo que los alumnos traen; que las tasas de matrícula son altas y la inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia, son prioritarias frente a lo que piensan los hombres.

En cuanto a las estrategias, existe una gran coincidencia entre los profesores y los alumnos (Anexo 6); sólo hay tres que diferencian claramente la opinión en esta área. Los estudiantes dan prioridad a que no suban las tasas académicas y que se aumente el número de plazas por titulación, mientras los docentes indican la necesidad de elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones.

Todos los alumnos encuestados coinciden en que una estrategia prioritaria para evitar el abandono debe ser la mejora continua en la dotación de material y medios.

Existe una amplia coincidencia entre hombres y mujeres a la hora de opinar sobre las estrategias para disminuir las causas de abandono. Sin embargo, las mujeres priorizan el que los planes de estudio estén más profesionalizados, trato más cercano entre profesores y alumnos y mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.

- *Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.*

Ésta es el área donde existen más diferencias entre las opiniones sobre las causas de abandono entre profesores y alumnos. Estos últimos creen que las causas de abandono se deben a aspectos referidos a la docencia, mientras los profesores lo atribuyen a motivos personales, entre los que destacamos por su elevada coincidencia que los

alumnos ingresan con una idea equivocada de la carrera, que les falta hábito de estudio y que desconocen las técnicas que permiten mejorar su rendimiento.

En el apartado de calidad de la docencia, los estudiantes presentan una amplia coincidencia en que los planes de estudio no están conectados con la realidad y que existe mucha teoría y poca práctica.

En lo que se refiere a los aspectos económicos, los estudiantes se diferencian de los profesores en que pueden ser causas de abandono el que las tasas de matrícula son altas y en que no existe una política de becas suficiente.

Por último, los alumnos opinan de forma mayoritaria que las aulas están masificadas y que faltan salas de estudio.

Entre las coincidencias de opiniones cabe destacar que ambos grupos creen que existe un desnivel acusado entre los conocimientos que se exigen en primer curso y los que traen al ingresar y que la información que se da antes de acceder en la Universidad es inadecuada (Anexo 7).

Las diferencias por razón de género sobre las causas de abandono, se centran en que las mujeres destacan en mayor proporción que las tasas de matrícula son altas y la falta de salas de estudio y bibliotecas. Por el contrario, los hombres creen que el acumular muchos suspensos durante el primer año es una causa importante.

Cuando se plantean las estrategias que hay que aplicar para que disminuya el abandono, los alumnos se diferencian de los profesores en que piden planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso, que el primer año se plantee como adaptación a la Universidad y que no suban las tasas académicas.

Todos los profesores coinciden en que se deben usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos, así como mejorar la información y coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Bachillerato y COU.

Sin embargo, los profesores y los estudiantes coinciden en un gran número de ítems del cuestionario de estrategias (Anexo 8).

Por otra parte, no existen demasiadas diferencias significativas atendiendo a la variable sexo a la hora de establecer estrategias. En todos los ítems donde existen diferencias las mujeres están más de acuerdo con la estrategia planteada que los hombres.

- *Área de Humanidades.*

En el análisis de los resultados para esta área, se comprueba que los docentes achacan el abandono a motivos personales. A diferencia de otras áreas, los profesores creen que una causa importante es que los alumnos cursan una carrera elegida en tercera o cuarta opción o que ingresó con una idea equivocada de la carrera. Asimismo, también opinan que les falta hábito de trabajo y desconocen técnicas de estudio.

Sin embargo, los estudiantes creen que existe mucha teoría y poca práctica en las distintas titulaciones y que los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria. Además, afirman que las tasas de matrícula son altas y que no existe una política de becas suficiente.

En esta área, presenta un alto grado de unanimidad indicar que el límite de plazas no permite elegir la titulación que se desea estudiar.

Ambos grupos coinciden en que muchos alumnos pueden abandonar la Universidad por no disponer de medios económicos y que resulta incompatible trabajar y estudiar. Este hecho es lógico que se produzca en esta área pues existe un gran número de estudiantes que están cursando las titulaciones y que son profesionales de la enseñanza, como es el caso de los maestros (Anexo 9).

Sólo existen diferencias significativas entre los hombres y mujeres en tres ítems; los hombres opinan que el estudiar una carrera sin salida profesional y la falta de hábito de estudio son causas importantes, mientras las mujeres destacan las tasas académicas altas.

En el área de Humanidades los profesores y alumnos coinciden, en un gran número de estrategias que se pueden aplicar para disminuir los abandonos en la Universidad. Así, en el factor de formación y control del profesorado los dos grupos están de acuerdo en todos los ítems (Anexo 10).

Sin embargo, como estrategias prioritarias para los estudiantes, se encuentran las mejoras en los planes de estudio, el mantenimiento de las actuales tasas académicas, conceder más becas y con mayor dotación económica y poner en marcha un Gabinete de Asesoramiento Psicológico y Social.

Por el contrario, una de las estrategias que prima en la opinión de los profesores, es eliminar la selectividad actual sustituyéndola por otra más adecuada.

La única estrategia que presenta diferencias significativas entre hombres y mujeres es la referida a atender de forma personalizada a los alumnos en tutoría, donde existe unanimidad en las respuestas de los hombres.

A continuación se comentarán los *resultados generales del análisis de varianza* que se realizó para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las cuatro grandes áreas de conocimiento. Primero, se analizarán la de los profesores en lo referente a las causas y estrategias, y, en segundo lugar, la de los alumnos.

En el apartado de aspectos personales, se observan algunas diferencias significativas; los profesores del área de Humanidades opinan que una posible causa de abandono puede ser que la carrera no tenga suficientes salidas profesionales, lo que no ocurre en el resto de las áreas. La falta de hábito de estudio es una causa valorada por un gran número de profesores; sin embargo, tiene una mayor incidencia en las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias Jurídicas y Sociales.

En cuanto a la calidad de la docencia, existe una diferencia significativa entre las dos áreas mencionadas anteriormente. La causa de que el plan de estudios no esté conectado con la realidad está más valorada por los profesores del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas técnicas que por los de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Parece relevante señalar que los profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales no consideran importante que las tasas de matrícula sean altas, como para destacarla como una causa prioritaria de abandono, lo que no ocurre en las restantes áreas.

Los docentes del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, afirman que las bibliotecas son insuficientes en mayor proporción que el resto de las áreas. Este hecho se repite con la inexistencia de becas con dotación económica suficiente.

La causa que se refiere a que el límite de plaza no permite elegir carrera, está menos valorada por los profesores de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas que por el resto de las áreas.

En cuanto a la opinión de los profesores sobre las estrategias para disminuir el abandono, destacamos en el ámbito de la calidad de la docencia la reforma de los planes de estudio que está más valorada por los docentes de las áreas de Ciencias de la Salud y Humanidades que por los de Ciencias Jurídicas y Sociales. Por otro lado, los docentes de aquellas áreas creen en mayor proporción que el primer año de carrera debe plantearse como adaptación a la Universidad, mientras que esta línea estratégica es menos valorada por las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias Jurídicas y Sociales.

La mejora en la preparación psicopedagógica de los profesores, ha sido más valorada por los profesores de las áreas de Ciencias de la Salud y Humanidades que por los profesores de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. El enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos, no adquiere el mismo valor entre los profesores de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y el resto de las áreas, donde se valora más. Lo mismo ocurre con atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías, enseñar técnicas de estudio a los alumnos, la realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los procedimientos exigibles para iniciar una carrera y la elaboración de libros de prerequisites para las distintas titulaciones.

Los resultados entre los alumnos de las distintas áreas, con respecto a las causas que provocan que sus compañeros abandonen la Universidad, permiten destacar una serie englobadas en los aspectos siguientes:

En los aspectos personales, los alumnos del área de Humanidades y de Ciencias de la Salud otorgan más importancia que los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias Jurídicas y Sociales.

En los aspectos referidos a la docencia, los estudiantes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, no creen que sea una causa de primer orden el que los profesores evalúen con exámenes de memoria, al contrario que los restantes alumnos de la Universidad. Por otro lado, el acumular muchos suspensos en el primer curso, no es igualmente valorado por los estudiantes, ya que los de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud la priorizan más, y los de las otras dos áreas no lo hacen tanto.

En cuanto al contexto de la Universidad y, en particular, a la masificación de las aulas, los estudiantes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas y los de Ciencias Jurídicas y Sociales afirman que este hecho es relevante como causa de abandono.

Los resultados comparativos de las estrategias entre el alumnado de la Universidad, muestran diferencias significativas en varios aspectos. Los estudiantes de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, no otorgan prioridad a la reforma de los planes de estudio o que estos sean más prácticos que los del resto de las áreas. Este mismo hecho ocurre con la mejora de la preparación psicopedagógica de los profesores, con el trato más cercano entre estos y los alumnos, con enseñar a los profesores a motivar a los alumnos y con atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.

Otra estrategia donde existen diferencias es enseñar técnicas de estudio a los alumnos. Está más valorado por las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y Humanidades que por las otras dos. Lo mismo ocurre con mejorar las alternativas a la Universidad como por ejemplo, prestigiar la Formación Profesional.

En vista de los resultados anteriores, debemos rechazar las hipótesis nulas planteadas al inicio de este capítulo (H_{01} , H_{02} , H_{03}) y afirmar las alternativas propuestas (H_{11} , H_{12} , H_{13}).

5.7. Conclusiones.

A continuación, presentamos las conclusiones más destacadas a partir de los resultados del presente estudio:

- Una conclusión general es que no existe una coincidencia clara entre docentes y alumnos sobre las causas de abandono en la Universidad. Mientras los profesores encuestados entienden que hay que ceñirlas básicamente al factor aspectos personales de los estudiantes, los alumnos valoran mucho más las causas de índole económica, de docencia e infraestructura, aunque no establecen prioridades claras entre ellas.
- La falta de preparación e información y la falta de técnicas y hábitos de estudio de los alumnos son las causas que más se repiten en los profesores, aunque esta opinión es desigual, y depende de las diferentes áreas de conocimiento.
- La reforma de los planes de estudio, descargándolos de horas y haciéndolos más prácticos y profesionalizados es una causa y, a su vez, se convierte en una estrategia fundamental para el colectivo de estudiantes.
- Existen diferencias entre las distintas áreas de conocimiento a la hora de establecer las estrategias para disminuir el abandono porque el análisis de las causas no es uniforme. Por lo tanto, cuando se pongan en marcha medidas para evitar este problema se deberá tener en cuenta esta realidad.

- Los alumnos creen que no existe una política de becas eficaz y que las cuantías económicas de las que se otorgan es insuficiente lo que provoca un elevado número de abandonos.
- Existen pocas diferencias significativas cuando se estudian los resultados en función de la variable sexo.
- Los profesores del área de Humanidades consideran una de las causas determinantes de abandono la falta de salidas profesionales a las titulaciones englobadas en esa área.
- Tanto los profesores como los alumnos de las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas se quejan de la masificación y de los problemas que se derivan de ella, como causa de abandono en esas titulaciones.
- Resulta esclarecedor que los estudiantes que menos se quejan de los planes de estudio, sean los de aquellas titulaciones que no los han reformado aún.
- Los alumnos, sobre todo los de Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, opinan que una directriz prioritaria que debe asumir la Institución es la mejora de la calidad psicopedagógica del profesorado y exige una enseñanza personalizada en las tutorías.

LA PERSPECTIVA DE PROFESORES,
ESTUDIANTES Y ALUMNOS QUE HAN
ABANDONADO.
SEGUNDO ANÁLISIS COMPARATIVO.

La perspectiva de profesores, estudiantes y alumnos que han abandonado. Segundo análisis comparativo.

Introducción.

En el capítulo anterior hemos analizado la visión que el profesorado de la ULPGC y los alumnos que actualmente cursan estudios en ella, tienen respecto a las causas de abandono y las estrategias necesarias para disminuirlo y/o erradicarlo. La siguiente pregunta surge de manera natural: ¿serán estas opiniones parecidas a las que pueden tener los alumnos que abandonan? A fin de resolver esta cuestión en este capítulo se presenta la combinación de los datos obtenidos en investigaciones previas realizadas por el Gabinete de Evaluación Institucional en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con alumnos que abandonaron durante los cursos 1994/95 y 1995/96 con los datos que hemos obtenido en el capítulo anterior.

Parece necesario, en primer lugar, describir qué características posee esa investigación previa institucional, por qué surge y cómo se ha realizado.

El Consejo Social de la ULPGC, no estaba dispuesto a permitir que aquellos estudiantes que habían dejado sus aulas tuvieran la sensación de que su posible fracaso al no terminar la carrera no hubiera servido de nada. La Institución está convencida que en la Educación Superior es preciso aunar esfuerzos, mantener una interacción constante entre la Universidad y la Sociedad, mejorar su gestión en todos los aspectos y, en definitiva, conseguir que la ULPGC logre cotas de excelencia a partir de los recursos materiales y humanos que la sociedad ha puesto y pone a su servicio. El Consejo Social encargó en

1994 la tarea de elaborar un cuestionario en orden a conocer las causas que los alumnos reflejaban como determinantes y que les habían obligado a abandonar sus estudios y las alternativas posibles que la ULPGC debía implantar para evitarlo.

Por estas razones, se realizó este trabajo durante los cursos 1994/95 y 1995/96, a través de un cuestionario diseñado específicamente para ello y utilizando las llamadas telefónicas a los domicilios familiares de los estudiantes que habían abandonado el año anterior la Universidad.

6.1. La encuesta telefónica: justificación y definiciones.

Como ya hemos indicado en el capítulo anterior, las encuestas representan hoy uno de los métodos más comunes para obtener datos acerca de una gran variedad de temas, tanto con propósitos investigativos como administrativos.

Este procedimiento se utiliza cada vez más en los últimos años ya que representa una alternativa más económica que la entrevista personal, proporcionando tasas de respuesta más elevada que la entrevista postal; debido a la cada vez más frecuente negativa de los sujetos a permitir la entrada de los entrevistadores en su casa. En general, los costos de la entrevista telefónica son aproximadamente la mitad de la entrevista personal (Groves y Kahn, 1979).

Lo que si es fundamental es la forma de introducción o presentación de la entrevista. Como afirma Dillman (1978) debe decirse el nombre del entrevistador y de la institución y ciudad desde la que se realiza la llamada, cómo se obtuvo el nombre de los

sujetos, el propósito de la encuesta, una estimación de la duración de la entrevista y señalar que los entrevistados podrán plantear preguntas. Estas especificaciones se han tenido en cuenta en la carta de presentación de la entrevista firmada por el Presidente del Consejo Social de la ULPGC.

Otras ventajas de este procedimiento es que permite acceder a áreas geográficas más extensas, con escaso costo y a poblaciones de difícil acceso. El proceso de recogida de datos es más corto que con otros procedimientos. Exige menor número de entrevistadores, de los que se requiere menor entrenamiento y mayor facilidad para su supervisión y control. Normalmente, menor riesgo de sesgos del entrevistador que en las entrevistas personales y las tasas de respuesta son bastante elevadas, aunque menores que en las entrevistas personales.

6.2. El estudio del abandono en la ULPGC

Como hemos apuntado, la Universidad, a través del Consejo Social, encomendó al Gabinete de Evaluación Institucional la elaboración de un cuestionario lo más riguroso posible en orden a conocer las causas por las que los alumnos abandonan la Institución y las alternativas procedentes para poder evitarlo.

En este capítulo resumimos los estudios ya realizados de forma Institucional por la ULPGC. Con ello pretendemos favorecer la comprensión de este capítulo, donde tratamos de comparar las respuestas de tres grupos de encuestados sobre el abandono en la Universidad.

El Gabinete de Evaluación Institucional consideró en su momento necesario, por otra parte, que la realización y análisis de estos cuestionarios no se podía circunscribir a un solo curso académico, sino que era conveniente conocer la evolución de los mismos, al menos a través de varios años de estudios, con el fin de que los datos adquirieran mejores cotas de consistencia, rigurosidad y temporalidad y además fueran la base para ayudar a la elaboración de posibles estrategias que sirvieran para disminuir esas tasas de abandono.

Los objetivos generales, que se plantearon en aquel momento, se concretaban en establecer y analizar desde la perspectiva de los alumnos que habían abandonado, las razones que les obligaron a hacerlo y, por otra parte, se quiso determinar y concretar alternativas viables para reducir el abandono.

6.2.1. *El estudio del abandono en el curso 1993/94.*

El número de estudiantes matriculados en la ULPGC en el curso académico 1993/94 fue de 20.135. De estos abandonaron la Institución 2.079, lo que representa un 10.32% sobre el total de alumnos matriculados.

La Unidad de Gestión Informática de la Universidad configuró el listado definitivo de abandonos de este curso académico. Como era prácticamente imposible realizar una encuesta a la totalidad de los que abandonaron sus estudios universitarios en los distintos Centros de la Universidad, se eligió una muestra aleatoria estratificada, con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error del +/- 5%, lo que supone 404 alumnos a quienes se realizó una encuesta telefónica durante el mes de agosto de 1.995.

De este número de alumnos el 51,8% eran hombres y el 48,2% eran mujeres. Por otra parte, los alumnos que provenían del Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria representaban el 76,2%, los de Formación Profesional eran el 20,9% y los de acceso por mayores de 25 años suponían el 2,9%.

Para este estudio se realizaron dos preguntas abiertas que recogían de forma genérica las dos cuestiones que debíamos estudiar: a) ¿Qué razones cree que llevan a los alumnos a abandonar la Universidad? y b) ¿qué alternativas cree que debe construir la Universidad para reducir o eliminar el abandono de los alumnos? El cuestionario incorporaba una carta de presentación firmada por el Presidente del Consejo Social de la Universidad en donde se solicitaba la colaboración de todos los encuestados. Una vez cumplimentados los cuestionarios se procedió a la categorización de las respuestas. Esta categorización cristalizó posteriormente en los cuestionarios de causas de abandono (Anexo 1) y cuestionario de estrategias para su prevención y control (Anexo 2).

Los análisis estadísticos de este estudio se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 6.1.2. para castellano.

Como conclusiones más importantes de este primer estudio se recogieron tres planteamientos que están incorporados en el presente capítulo de este trabajo: a) el agradecimiento de los alumnos que han abandonado los estudios a la Universidad y en particular al Consejo Social por su preocupación por conocer e intentar resolver la problemática del abandono; b) el ruego de estos alumnos para que se articulen respuestas alternativas a partir de los resultados de este trabajo y c) la insistencia en que estos datos no pretendían ser definitivos y se deberían enmarcar dentro de la propia dinámica del

estudio temporal, que no es otra que la de conocer las causas del abandono y las posibles estrategias para evitarlo.

En segundo lugar, y, haciendo una lectura general de los datos recogidos en este trabajo, se llegó a unas primeras conclusiones en donde parecía preciso potenciar la mejora de la información sobre las titulaciones a los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional; elaborar libros de prerequisites especialmente para las titulaciones con mayores índices de fracaso escolar en primer curso, con el fin de que fueran un vínculo de adaptación a la Universidad; etc.

En tercer lugar, existía una opinión generalizada en los encuestados de seguir poniendo énfasis en la concordancia de los planes de estudio con perfiles más profesionalizados, más prácticos y más acordes con las necesidades del mercado de trabajo y las demandas de la sociedad canaria. Así como concienciar al profesorado en que siga mejorando sus proyectos docentes, desarrollando una metodología que evite el fracaso por causas estrictamente docentes y cumpliendo con rigurosidad sus horarios de clase y tutorías.

Por último, en este primer informe, los alumnos manifestaron la necesidad de mejorar las infraestructuras, equipamientos y medios docentes. Asimismo, los estudiantes solicitaban un mayor esfuerzo en la mejora de las ayudas económicas, potenciando el número de becas y dotándolas con una mayor cuantía económica.

6.2.2. El estudio del abandono en el curso 1994/95.

En este segundo estudio del abandono, el Gabinete de Evaluación Institucional incorporó una novedad con respecto al año anterior. Se introdujo por primera vez un cuestionario cerrado, basado en las categorizaciones realizadas en el curso precedente, que se consideró como experiencia piloto (Anexos 1 y 2).

Los objetivos que se pretendían conseguir eran los mismos que los del año anterior.

El número de alumnos que se matricularon en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el curso 1.994/95, fue de 21.140, de los cuales abandonaron 1.974, lo que representa un 9,33% respecto del total de matriculados. Como se puede apreciar existe una disminución de un punto en la tasa de abandono.

Sobre estos datos totales, se escogió una muestra aleatoria integrada por 387 sujetos. La muestra seleccionada incorpora un nivel de confianza del 95% y un margen de error del +/- 5%. Además la muestra quedó configurada con las siguientes especificaciones: 52% de hombres y 48% de mujeres; Acceso a la Universidad por BUP y COU el 75,1%, por Formación Profesional el 21,5% y por mayores de 25 años el 3,4%.

Para este estudio se utilizaron dos cuestionarios. Uno referido al de causas de abandono y otro que determinaba estrategias a seguir para disminuirlas o erradicarlas. (Anexos 1 y 2). Los cuestionarios mostraron una fiabilidad en el alfa de Cronbach, no inferior a 0,70.

Como conclusiones que se derivaron de este segundo estudio a los alumnos que han abandonado la Universidad, se destacó en primer lugar, que la mayoría de los encuestados siguen agradeciendo al Consejo Social su preocupación por conocer e intentar resolver la problemática del abandono. Por otra parte, este colectivo manifestó que no sólo se quede en un estudio empírico, sino que los resultados se empleen para buscar alternativas y soluciones de cara al futuro.

Una de las conclusiones que se plantearon en ese trabajo fue que se puede considerar el abandono de los estudiantes como un fenómeno en el que se combinan distintas causas explicativas. No se pudo, por tanto, como era de prever, apuntar a una única causa según los datos extraídos a partir de las respuestas de los alumnos. Sin embargo, si se encontraron, algunas causas con frecuencias porcentuales más altas.

El Gabinete de Evaluación Institucional, y, en consonancia con las causas planteadas por los encuestados, no sólo de este curso académico, sino de las experiencias obtenidas del año anterior creyó necesario, como medida inicial, potenciar un Plan Institucional de Calidad de la Docencia que debía incorporar como objetivos fundamentales la crítica y revisión de los planes de estudio, la mejora de la capacidad psicopedagógica del profesorado y las infraestructuras docentes de la Universidad.

Por último, el documento de trabajo recomendó continuar incrementando la información sobre las titulaciones a los alumnos de Bachillerato, COU y Formación Profesional, evitando el fracaso y la desilusión de los alumnos del primer curso. Asimismo, la elaboración de libros de requisitos para las titulaciones del Área Técnica y Científico Experimental y Jurídicas y Sociales.

6.2.3. El estudio del abandono en el curso 1.995/96.

El equipo de trabajo del Gabinete de Evaluación Institucional estableció los mismos objetivos para el estudio de abandono en este curso que los de los años anteriores.

Por tratarse de un estudio básicamente descriptivo, no se partió de hipótesis direccionales o causales, aunque se trató de descubrir si existen diferencias significativas entre algunas variables que consideramos independientes, y que permitieran plantear estrategias efectivas para solucionar parcial o totalmente el problema del abandono. Dichas variables eran: sexo, tipo de acceso a la Universidad, (Curso de Orientación Universitaria, de la Formación Profesional o de las pruebas para mayores de 25 años) y del tipo de abandono, (temporal o definitivo).

El número de estudiantes que se matricularon en la Universidad ese año fue de 21.897. Por otro lado, el de alumnos que abandonaron ascendió a 1.905, lo que representa el 8,69% del total de estudiantes matriculados.

El presente trabajo pretendió abarcar a la población que durante el curso 1.995/96 abandonó sus estudios en la Universidad. En un primer instante, se trató de encuestar a toda la población, cuyos datos los había entregado la Unidad de Gestión Informática, pero la dificultad casi insalvable de localización en la mayoría de los casos y en otros la ausencia de respuestas, obligó a establecer, como en los cursos anteriores, una estrategia de muestreo siguiendo las directrices del muestreo aleatorio estratificado según titulaciones con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error del +/- 4%, lo que supuso una muestra de 244 alumnos.

La fiabilidad de los cuestionarios mostró una fiabilidad en el alfa de Cronbach, no inferior a 0,70.

En este último informe se describen los ítems que han sido mayoritariamente elegidos como explicativos del abandono y de las estrategias para reducirlo. Como hemos apuntado se realizó un análisis de las posibles diferencias que puedan existir tanto en las causas de abandono como en las estrategias de afrontamiento atendiendo a tres variables que se consideraron importantes: el sexo, el tipo de abandono y el modo de acceso a la Universidad.

En el apartado de conclusiones, el Gabinete reconoció, en primer lugar, que los datos no eran definitivos, pero sí nos ofrecían aportaciones para abrir el debate que permitiera mejorar la oferta de la Universidad aumentando la calidad docente y adecuándola a las necesidades de los usuarios, del mundo del trabajo y de la sociedad canaria en general. Además, reseñaba que si se consideraba en el contexto global se podía aportar una visión más cercana al logro del objetivo final, que no es otro que tener una radiografía exacta de las causas de abandono en la Universidad y de las estrategias prioritarias para solucionarlo.

En segundo lugar, destacar que los alumnos atribuyen en sus respuestas, que el abandono posee aspectos referidos fundamentalmente a la docencia y a elementos del contexto. Pero, se apunta que es preciso tener en cuenta el sesgo hedónico que se produce en este tipo de atribuciones de éxito (a elementos del sujeto) y fracaso (a elementos fuera del sujeto; en este caso, al profesorado y a la infraestructura de la Universidad).

En tercer lugar, se postula en el documento que las estrategias que sobresalen en el estudio, indican la necesidad de mejorar los planes de estudio en sus aspectos más prácticos, la utilización de metodologías docentes por parte del profesorado más dinámicas y motivadoras de los alumnos, la creación de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia y mejorar la formación y la información del alumnado previa a su ingreso en la Universidad.

En cuarto lugar, en el apartado de las diferencias atendiendo al sexo, la investigación señala que las mujeres tienden a atribuir las causas del abandono a la "falta de salas de estudio" y a que "el límite de plazas no permite elegir carrera". Por otra parte, también indica que las mujeres atribuyen menos el abandono a la "falta de hábitos de estudio" que los hombres.

Entre las estrategias para prevenir el abandono las mujeres otorgan importancia, en mayor medida que los hombres, a la necesidad de elaborar planes de estudio más prácticos, al uso de métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa del alumnado, al aumento del número de plazas por titulación y a la puesta en marcha de un Gabinete de Asesoramiento Psicológico y Social para el alumnado.

En quinto lugar, y, por primera vez, en los distintos cursos estudiados, se hace una referencia explícita a las diferencias atendiendo al tipo de abandono: temporal/definitivo. Los alumnos que abandonan de forma definitiva la Universidad lo atribuyen a que "no les gusta la carrera que estudia" o a "ingresar con una idea equivocada de la carrera". Los que abandonan de forma temporal lo atribuyen a "no tener tiempo para estudiar", "los profesores no respetan a los alumnos", "encontró un trabajo remunerado" y

a la "inexistencia de becas suficientes".

Respecto a las estrategias de prevención el grupo de abandono definitivo se inclinó más por dos estrategias: la necesidad de "elaborar planes de estudio más prácticos" y "mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios".

En sexto lugar, y, atendiendo a la modalidad de acceso (COU, FP y mayores de 25 años), el informe establece que los alumnos mayores de 25 años abandonan por "no tener tiempo para estudiar" y/o por "asumir nuevas responsabilidades familiares"; los mayores de 25 años y los procedentes de FP abandonaron por "encontrar un trabajo remunerado". Los alumnos procedentes de FP abandonaron por "acumular muchos suspensos en el primer curso" lo que parece indicar un mayor nivel de dificultad en este tipo de alumnos para cursar estudios universitarios.

En referencia a las estrategias de prevención del abandono, el equipo de trabajo describe que los tres grupos de alumnos destacan la necesidad de "planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso", aunque son los alumnos procedentes de FP los que presentan puntuaciones más altas, los alumnos procedentes de COU puntúan más alto en "la necesidad de controlar el cumplimiento del horario del profesorado

6.3. Objetivos.

Después de resumir los informes del Gabinete de Evaluación Institucional sobre el abandono en los cursos 1993/94, 1994/95 y 1995/96, nos centramos en el estudio comparativo de las opiniones de los tres colectivos implicados. Por tanto, el objetivo se concreta en conocer las diferencias significativas tanto en las causas de abandono como en las estrategias que plantean los tres grupos implicados: profesorado, estudiantes que permanecen en la universidad y alumnos que abandonaron.

6.4. Hipótesis estadísticas.

Las hipótesis que se plantean son dos.

a) *Hipótesis nulas:*

La hipótesis nula H_{01} , afirma que no existen diferencias significativas debidas al sexo.

La hipótesis nula H_{02} , se refiere a que no existen diferencias significativas entre los profesores, los estudiantes que continúan en la universidad y los alumnos que abandonaron.

b) *Hipótesis alternativas:*

La hipótesis alternativa H_{11} , consiste en suponer que existirán diferencias significativas entre hombres y mujeres.

La hipótesis alternativa H_{12} , indica que existirán diferencias significativas entre los profesores, los estudiantes que continúan en la universidad y los alumnos que abandonaron.

En este estudio comparativo tendremos en cuenta dos variables independientes:

- Nivel: profesores, estudiantes que continúan en la universidad y alumnos que han abandonado.
- Sexo: Hombre o mujer.

Las variables dependientes son las mismas que en el estudio anterior, es decir, los factores que conforman los cuestionarios de causas de abandono y de estrategias para evitarlo.

6.5. Diseño.

Este estudio plantea la comparación de los datos obtenidos en los estudios realizados. A continuación pasamos a describir el conjunto de la muestra obtenida, el instrumento, el procedimiento y el análisis de los resultados más relevantes.

6.5.1. Población y muestra.

La población y la muestra de esta investigación combina los sujetos del primer estudio (profesores y estudiantes) con los alumnos que abandonaron durante los cursos estudiados. La muestra del primer estudio siguió las directrices del muestreo aleatorio estratificado con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error del +/- 5%, siendo el de los alumnos que abandonaron un muestreo aleatorio simple con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error del +/- 5%. La configuración de la muestra total se presenta a continuación.

TABLA 6.1. Muestra.

NIVEL	HOMBRE	MUJER	TOTAL	%
PROFESOR	159	107	266	21,4
ESTUDIANTES	224	323	547	44,0
ALUMNOS QUE ABANDONAN	232	191	431	34,6
TOTAL	615	629	1244	100,0

6.5.2. Instrumento.

Todos los sujetos incluidos en este segundo estudio empírico, fueron sometidos a los mismos ítems. Lo único que cambió fue el procedimiento de recogida de información que, en este caso, fue la encuesta. Los cuestionarios fueron detallados en el capítulo anterior y están recogidos en los Anexos 1 y 2.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 6.1.2 para castellano y se manejaron los siguientes subprogramas:

- *Reliability* para la fiabilidad.
- *T-Test* para muestras independientes. Dicho programa utiliza el estadístico T de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas.
- Análisis de varianza y el test a posteriori de Scheffe, utilizando el subprograma *oneway*.

6.5.3. Procedimiento.

El procedimiento para profesores y alumnos ya lo hemos acotado en el capítulo anterior. En cuanto al procedimiento seguido con los alumnos que habían abandonado se optó por la encuesta telefónica, cuya justificación ya realizamos al principio de este capítulo. Tras la selección aleatoria de la muestra se pasó a contactar por teléfono con cada uno de los elegidos con el listín facilitado por la Unidad de Gestión Informática al Consejo Social de la ULPGC de los abandonos de los cursos 1994/95 y 1995/96. Cuando la persona elegida contestaba se le leía una carta en la que se indicaba la finalidad del estudio y la importancia de su colaboración para comprender las causas del abandono así como las posibles estrategias que facilitarían la solución a dicho problema. Tras el consentimiento a contestar el cuestionario, éste era leído, empezando por las instrucciones en las que se indicaba que contestase "SI" cuando estuviese de acuerdo y "NO" cuando no estuviera de acuerdo. Tras la lectura de los dos cuestionarios se agradecía la colaboración prestada.

6.6. Resultados.

En este estudio se volvió a comprobar la fiabilidad de los cuestionarios mediante el alfa de Cronbach encontrándose en el primer cuestionario sobre las causas de abandono una fiabilidad superior a 0.65 y en el segundo cuestionario otra superior a 0.81 (tabla 6.2).

TABLA 6.2. Fiabilidad de los cuestionarios.

CUESTIONARIO	COEFICIENTE ALFA	ALFA DE ÍTEMS ESTANDARIZADOS
CAUSAS DE ABANDONO	0,6512	0,6507
ESTRATEGIAS AABORDAR	0,7783	0,8163

Los resultados obtenidos los expondremos a continuación en el siguiente orden:

- Análisis de diferencias de medias atendiendo a la variable sexo.
- Análisis de varianza atendiendo al nivel.

6.6.1. Análisis de diferencias de medias atendiendo al sexo.

En este apartado se volvió a utilizar el subprograma *T-Test* para muestras independientes.

- *Análisis de medias en el cuestionario de causas:*

En el presente estudio hemos tenido que modificar la puntuación codificada para el SÍ (antes 2 y ahora 1) y el NO (antes 1 ahora 0). De esta manera, el estar de acuerdo vendrá reflejado por su aproximación al 1 y el desacuerdo con el ítem vendrá expresado por puntuaciones próximas al cero.

Como observamos en la tabla 6.3., existen 9 ítems que presentan diferencias significativas. De ellos destacamos dos: el ítem 21 (las tasas de matrícula son altas) y el

ítem 30 (el límite de plaza no permite elegir carrera) donde las mujeres parecen estar más de acuerdo que los hombres.

TABLA 6.3. Cuestionario sobre causas de abandono.

ITEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	SIGNIF
1	No le gusta la carrera que estudia.	0,3993	0,4926	0,0010
8	Le falta hábito de estudio.	0,5017	0,4328	0,0170
10	Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	0,6673	0,5765	0,0010
21	Las tasas de matrícula son altas.	0,6701	0,7935	0,0001
22	Encontró un trabajo remunerado.	0,4480	0,3781	0,0160
27	Faltan salas de estudio.	0,6472	0,7104	0,0190
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	0,6375	0,7656	0,0001
31	Inexistencia de turnos de mañana tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	0,5290	0,6003	0,0150
32	La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	0,7397	0,8040	0,0080

También se constata una mayor puntuación media de las mujeres en los ítems 1 (no le gusta la carrera que estudia), 27 (faltan salas de estudio), 31 (inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia) y 32 (la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada). Por su parte, los hombres muestran una media significativamente superior en los ítems 8 (le falta hábito de estudio), 10 (acumuló muchos suspensos durante el primer curso) y 22 (encontró un trabajo remunerado).

- *Análisis de medias en el cuestionario de estrategias:*

El análisis de medias ha arrojado 16 diferencias significativas entre hombres y mujeres en el cuestionario de estrategias. La tabla 6.4 muestra los resultados de dicho análisis.

TABLA 6.4. Cuestionario sobre estrategias.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	SIGNIF.
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	0,7323	0,8226	0,0001
4	Que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	0,5394	0,6123	0,0110
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	0,8199	0,8951	0,0001
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	0,7793	0,8468	0,0030
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	0,8367	0,8969	0,0020
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	0,9418	0,9688	0,0230
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	0,8793	0,9194	0,0470
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	0,8540	0,9264	0,0001
19	Que no suban las tasas económicas.	0,8260	0,8931	0,0010
22	Dotación de material y medios suficientes.	0,9599	0,9293	0,0200
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	0,7563	0,8300	0,0120
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social para los alumnos.	0,8132	0,8878	0,0001
25	Enseñar técnicas de estudio a los	0,7600	0,8557	0,0001

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA HOMBRE	MEDIA MUJER	SIGNIF.
	alumnos.			
26	Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	0,6799	0,7575	0,0030
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	0,6957	0,8027	0,0001
32	Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas.	0,9504	0,9798	0,0060

Como podemos constatar en la tabla 6.4. en quince de las diferencias encontradas las mujeres presentan una media más elevada; es decir, se muestran más de acuerdo con las estrategias planteadas. De estas quince destacamos por su significación los ítems 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso), 8 (utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen), 17 (atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías), 24 (poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social para los alumnos), 25 (enseñar técnicas de estudio a los alumnos) y 29 (eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada). El resto de los ítems son los siguientes: 4 (que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad), 10 (trato más cercano entre profesores y alumnos), 12 (enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos), 15 (supervisar la calidad de la docencia impartida), 16 (imponer medidas correctoras a los malos docentes), 19 (que no suban las tasas económicas), 23 (crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia), 26 (realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera) y 32 (tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas).

El único ítem con una media superior significativa a favor de los hombres es el 22 (dotación de material y medios suficientes).

6.6.2. *Análisis de varianza entre profesores, estudiantes que continúan en la universidad y alumnos que abandonan.*

A continuación exponemos los resultados encontrados en el análisis de varianza en el que se ha realizado la prueba de Scheffe de contraste a posteriori para establecer las diferencias entre los tres grupos mencionados.

Para clarificar la lectura de las dos tablas de resultados, se expresarán las medias de cada uno de los grupos siempre en el mismo orden: grupo 1 (profesores); grupo 2 (estudiantes que continúan en la universidad) y grupo 3 (alumnos que abandonaron).

- *Análisis de varianza para el cuestionario de causas de abandono.*

La tabla 6.5 muestra los resultados significativos encontrados en el análisis de varianza.

TABLA 6.5. Análisis de varianza sobre las causas de abandono

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
1	No le gusta la carrera que estudia.	0.7844 0.4574 0.2646	0.0001	1 > 2 > 3
2	Cursa una carrera elegida en 3ª ó 4ª opción.	0.7454 0.3581 0.1741	0.0001	1 > 2 > 3
3	Realiza una carrera por presión familiar.	0.5166 0.2836 0.0395	0.0001	1 > 2 > 3
4	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.	0.9247 0.4436 0.3531	0.0001	1 > 2 > 3
6	No tenía tiempo para estudiar.	0.4058 0.2785 0.4650	0.0001	(3,1) > 2
7	Asumió nuevas responsabilidades personales.	0.4010 0.2280 0.2279	0.0001	1 > (2,3)
8	Le falta hábito de estudio.	0.7532 0.4160 0.3709	0.0001	1 > (2,3)
9	Desconoce las técnicas de estudio.	0.7234 0.3955 0.2635	0.0001	1 > 2 > 3
10	Acumuló muchos suspensos durante el primer curso.	0.8079 0.5993 0.5400	0.0001	1 > (2,3)
11	Suspende, aunque estudia mucho.	0.4194 0.4684 0.2790	0.0001	(2,1) > 3
12	Las asignaturas no tienen que ver con la profesión para la que se prepara.	0.1950 0.4374 0.3833	0.0001	(2,3) > 1
13	El plan de estudios no está conectado con la realidad.	0.3655 0.6387 0.5405	0.0001	2 > 3 > 1

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
14	Los profesores no están preparados para la docencia.	0.1967 0.4887 0.3440	0.0001	2 > 3 > 1
15	Las relaciones profesor/alumno son inadecuadas.	0.2408 0.5647 0.4746	0.0001	2 > 3 > 1
16	Los profesores sólo evalúan con exámenes de memoria.	0.2886 0.6399 0.5172	0.0001	2 > 3 > 1
17	Los profesores no respetan a los alumnos.	0.0847 0.1435 0.3127	0.0001	3 > (2,1)
18	Existe mucha teoría y poca práctica.	0.4628 0.7911 0.7939	0.0001	(3,2) > 1
19	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y que los nosotros traemos.	0.7368 0.6180 0.7019	0.0011	(1,3) > 2
20	No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	0.4356 0.4238 0.3287	0.0182	2 > 3
21	Las tasas de matrícula son altas.	0.4684 0.7918 0.8071	0.0001	(3,2) > 1
22	Encontró un trabajo remunerado.	0.6633 0.2687 0.4755	0.0001	1 > 3 > 2
23	Inexistencia de becas suficientes.	0.4719 0.7519 0.5869	0.0001	2 > 3 > 1
26	Las aulas están masificadas.	0.5744 0.7043 0.7778	0.0001	3 > 2 > 1
27	Faltan salas de estudio.	0.5417 0.6827 0.7559	0.0001	(3,2) > 1
28	Las bibliotecas son insuficientes.	0.5840 0.5885	0.0001	3 > (2,1)

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
		0.7021		
29	Los servicios de fotocopiado son insuficientes.	0.3178 0.4339 0.5772	0.0001	3 > 2 > 1
30	El límite de plaza no permite elegir carrera.	0.6368 0.6937 0.7555	0.0051	3 > 1
31	Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	0.3468 0.5876 0.6608	0.0001	(3,2) > 1
32	La información / coordinación que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	0.6822 0.7952 0.7933	0.0011	(2,3) > 1

En total se han encontrado 29 diferencias significativas y en todas ellas se ha visto involucrado el grupo de alumnos que abandonaron. Además, la mayoría de las diferencias observadas hace mención a diferente elección de respuesta. Así, los profesores muestran acuerdo, frente al desacuerdo del grupo de los estudiantes y del grupo de los alumnos que abandonaron, en los ítems 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 y 22. Por el contrario, los estudiantes y alumnos que abandonaron muestran acuerdo, frente al desacuerdo de los profesores, en los ítems: 13, 15, 16, 18, 21, 23, 27 y 31.

Es necesario destacar, la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes y los alumnos que abandonaron. Aunque es cierto que la elección de respuesta es más similar entre ellos que entre cada uno de ellos con los profesores, el grado en el que aparece es distinto en los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 26, 28 y 29.

- *Análisis de varianza para el cuestionario de estrategias.*

Los resultados encontrados lo recogemos en la tabla 6.6.

TABLA 6.6. Análisis de varianza sobre estrategias

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
2	Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	0.4615 0.8132 0.9173	0.0001	3 > 2 > 1
3	Planes de estudio más prácticos.	0.8185 0.8801 0.9645	0.0225	3 > 1
4	Que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad.	0.3484 0.5255 0.7759	0.0001	3 > 2 > 1
5	Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	0.8160 0.8786 0.9712	0.0001	3 > 2 > 1
6	Realización de prácticas en empresas.	0.8279 0.9086 0.9671	0.0001	3 > 2 > 1
8	Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	0.7373 0.8574 0.9332	0.0001	3 > 2 > 1
9	Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos.	0.9818 0.8957 0.9739	0.0024	(1,3) > 2
10	Trato más cercano entre profesores y alumnos.	0.7831 0.7799 0.8768	0.0003	3 > (1,2)
11	Incrementar la plantilla de buenos docentes.	0.7549 0.8750 0.9594	0.0001	3 > 2 > 1
12	Enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros	0.7729 0.8333 0.9646	0.0001	3 > (2,1)

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
	cursos.			
13	Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	0.6626 0.8358 0.8873	0.0005	(3,2) > 1
14	Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	0.6145 0.7250 0.8956	0.0001	3 > 2 > 1
15	Supervisar la calidad de la docencia impartida.	0.8933 0.9740 0.9692	0.0001	(2,3) > 1
16	Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	0.7984 0.9190 0.9274	0.0001	(3,2) > 1
17	Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías.	0.7600 0.9017 0.9541	0.0001	3 > 2 > 1
19	Que no suban las tasas académicas.	0.5513 0.9242 0.9485	0.0001	(3,2) > 1
20	Mejorar el servicio de bibliotecas.	0.8549 0.8539 0.9102	0.0201	3 > 2
21	Aumentar el número de plazas por titulación.	0.4435 0.6377 0.7961	0.0001	3 > 2 > 1
22	Dotación de material y medios suficientes.	0.9051 0.9382 0.9764	0.0003	3 > (2,1)
23	Crear turnos de mañana, tarde y noche con los mismos niveles de exigencia.	0.5356 0.7679 0.9717	0.0001	3 > 2 > 1
24	Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social.	0.7276 0.8289 0.9501	0.0001	3 > 2 > 1
25	Enseñar técnicas de estudio a	0.7115 0.7755	0.0001	3 > (2,1)

ÍTEM	TEXTO	MED. PROF MED. ALUM MED. ABAN	SIGNIF.	SCHEFFE
	los alumnos.	0.9089		
26	Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	0.6432 0.6566 0.8443	0.0001	3 > (2,1)
27	Elaborar libro de prerequisites para las distintas titulaciones.	0.7258 0.6629 0.8747	0.0001	3 > (1,2)
28	Mejorar la información y/o coordinación que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones.	0.9419 0.8912 0.9717	0.0001	(3,1) > 2
29	Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	0.6987 0.7036 0.8386	0.0001	3 > (2,1)
30	Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	0.9572 0.9115 0.8386	0.0002	(3,1) > 2
31	Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	0.9170 0.8841 0.9647	0.0001	3 > 2
32	Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas.	0.9362 0.9523 0.9976	0.0001	3 > (2,1)

Es importante destacar es el gran número de diferencias significativas encontradas. Asimismo, todos los grupos muestran su acuerdo con las estrategias planteadas a excepción de los ítems 2 (planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso), 4 (que el primer año de carrera se plantee como adaptación a la Universidad) y 21 (aumentar el número de plazas por titulación) donde los profesores se muestran en desacuerdo mientras que el resto de los grupos están más de acuerdo.

Otro dato relevante apunta que en todas las diferencias significativas encontradas el grupo de alumnos que abandonaron va a incluirse dentro de los que cuentan con una mayor media (recordamos que cuanto mayor es la media, es decir, cuanto más se acerca al valor uno, más de acuerdo se está con la estrategia planteada). En concreto, el grupo de alumnos que abandonaron presenta una media mayor y significativamente diferente al grupo de profesores en los ítems 2, 3 (planes de estudio más profesionalizados y prácticos), 4 (primer año se programa como adaptación a la universidad) 5, (que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad), 6 (realización de prácticas en empresas), 8 (utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen), 10 (trato más cercano entre profesores y alumnos), 11 (incrementar la plantilla de buenos docentes), 12 (enseñar a los profesores a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos), 13 (controlar el cumplimiento del horario de los profesores), 14 (incorporar profesores tutores en los primeros cursos), 15 (supervisar la calidad de la docencia impartida), 16 (imponer medidas correctoras a los malos docentes), 17 (atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías), 19 (que no suban las tasas académicas), 21 (aumento del número de plazas) 22 (dotación de material y medios suficientes), 23 (crear turnos de mañana, tarde y noche con los mismos niveles de exigencia), 24 (poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social), 25 (enseñar técnicas de estudio a los alumnos), 26 (realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los procedimientos exigibles para iniciar una carrera), 27 (elaborar libros de prerequisites para las distintas titulaciones), 29 (eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada) y 32 (tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas).

Respecto a las diferencias significativas entre estudiantes y alumnos que abandonaron, estos últimos muestran medias significativamente mayores en los ítems: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32.

Las diferencias significativas descubiertas entre el alumnado y el profesorado, confirman las encontradas en el capítulo anterior en el punto 5.6.2.1. a excepción de que en este nuevo análisis los profesores muestran un mayor acuerdo en el ítem 9.

6.7. Discusión de los resultados.

La presente discusión la centraremos en dos apartados. El primero se centrará en la variable sexo (hombre/mujer) y el segundo en la variable nivel (profesor/estudiante/alumno que abandonó).

Antes de pasar a la discusión de ambas variables hemos de mencionar que la fiabilidad de los dos instrumentos se ha mostrado aceptable, al igual que ocurrió en el anterior capítulo.

6.7.1. Variable sexo.

La variable sexo nos ha permitido descubrir distintos elementos que son significativamente diferentes aunque hemos de señalar que a excepción del ítem 8 de causas de abandono (le falta hábito de estudio) donde los hombres muestran acuerdo y las mujeres desacuerdo, todos los demás ítems, tanto de causas como de estrategias, se mueven en el mismo tipo de respuesta (acuerdo o desacuerdo). Esto nos indica que,

aunque se puedan establecer diferencias significativas, de índole cuantitativa, cualitativamente ambos sexos se sitúan en la misma tendencia de respuesta. Esta realidad también la hemos constatado en la mayoría de los casos en el anterior capítulo.

6.7.2. Variable nivel.

Como hemos podido observar en el análisis de resultados, los datos de los dos cuestionarios presentan numerosos ítems que muestran medias significativamente diferentes. Este es un dato importante puesto que la necesidad de comprobar hasta qué punto la visión del abandono así como el abordaje de estrategias para solucionarlo depende del nivel de implicación de las personas, permitirá orientar futuras investigaciones.

Nos parece más acertado en este apartado separar la discusión y centrarla en cada uno de los instrumentos.

- *Cuestionario de Causas de abandono.*

Como podemos comprobar en el apartado de resultados, se encontraron 29 diferencias significativas y eran los alumnos que habían abandonado los que estaban siempre incluidos como grupo diferente significativamente en la prueba de contraste a posteriori Scheffe.

Una de las primeras conclusiones que podemos alcanzar es la tendencia de respuesta claramente opuesta entre profesores y alumnos que abandonaron en los ítems que pertenecen al factor 1 (elementos personales) y al factor 2 (relacionados con la

docencia). Mientras que los profesores se muestran de acuerdo en que los problemas personales son relevantes para que un alumno abandone la carrera y muestran su desacuerdo con que los elementos concernientes a la docencia provoque el abandono de un alumno, estos cambian la visión mostrando no estar de acuerdo con que son elementos personales los que inciden en su abandono y, sin embargo, se muestran de acuerdo con que son elementos relacionados con la docencia los que llevan a abandonar una carrera.

Asimismo, los estudiantes y los alumnos que abandonaron, también presentan diferencias significativas, aunque en esta ocasión la tendencia de respuesta suele ser la misma. Hay que resaltar que el grupo de estudiantes parece ser el que menos radicaliza sus repuestas. Esto puede ser debido, fundamentalmente, a que se sitúan en una posición psicológicamente más cómoda que los dos grupos restantes. Así, mientras que los profesores pueden ver en los ítems del factor 2 un elemento de culpabilidad y prefieren atribuir fuera de ellos la causa del abandono al factor 1 (sesgo hedónico), por el mismo tipo de sesgo, los alumnos que han dejado de estudiar atribuirán a razones docentes, de infraestructura, y, en general, a todo aquello que se sitúe fuera de su persona. Sin embargo, los estudiantes que no han abandonado, por lo que están fuera de sospecha de fracaso, pueden desear mejorar la situación docente y de infraestructuras que sería la razón de su mayor proximidad a las puntuaciones de los exalumnos, aunque nunca tan radicalizadas como las de este colectivo.

En síntesis podemos considerar que los estudiantes y los alumnos que han abandonado, consideran importante a la hora de dejar la Universidad las razones relacionadas con la docencia, la falta de infraestructura y los factores económicos,

mientras que los profesores afirman que son las razones personales las prioritarias.

- *Cuestionario de estrategias.*

A diferencia del cuestionario de las causas de abandono, las tendencias de respuesta no son tan diferentes. Todos los grupos consideran relevantes las estrategias planteadas y quizá el resultado más importante sea precisamente el hecho de coincidir en la tendencia de respuesta, a pesar de que las medias muestren diferencias significativas.

Efectivamente, el planteamiento de estrategias siempre puede ser valorado de manera positiva puesto que el nivel de implicación personal, en la mayoría de los casos, es nulo. Esta afirmación la podemos sustentar en que en los ítems donde puede existir una implicación mayor (p.e. ítem 2) las tendencias de respuesta son divergentes.

6.8. Conclusiones.

Como conclusiones más importantes de este capítulo podemos establecer las siguientes:

En primer lugar, la variable sexo, a pesar de mostrar diferencias significativas y confirmar nuestras hipótesis, no es una variable que, en conjunto, sea decisiva para el análisis de causas de abandono y de las estrategias para afrontarlo.

En segundo lugar, la variable nivel es relevante en lo que concierne a las causas de abandono. En el establecimiento de estrategias podemos afirmar lo mismo que para la variable sexo: a pesar del gran número de diferencias significativas, sólo tres ítems muestran una tendencia de respuesta distinta.

Como tercera conclusión, es relevante el análisis por separado de las áreas para descubrir que existen áreas que se acercan más a la visión de los exalumnos que otras. Así, si observamos las medias del área de Humanidades, se presentan mayores coincidencias entre profesores y exalumnos que el resto de las áreas.

Como última conclusión, destacar que la mayor parte de las diferencias de elección se dan en el cuestionario de causas de abandono, existiendo mayor consenso en el de estrategias para su afrontamiento.

ESTUDIO OBSERVACIONAL
DEL ABANDONO.

Estudio observacional del abandono: causas y estrategias

Introducción

El objetivo de este capítulo es exponer la estrategia empírica que hemos diseñado, elaborado y aplicado para el análisis de los registros de vídeo de las sesiones de los grupos de discusión, sobre su opinión acerca de las causas del abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y las estrategias que hay que poner en marcha para evitarlo. Para ello presentaremos las bases conceptuales de la observación indirecta, así llamada por Anguera (1988, 1990, 1995a), que permiten explicar y justificar el porqué de la adopción de la misma en nuestro estudio; los criterios que nos han guiado para la adopción de la estrategia metodológica y los restantes elementos que forman parte del procedimiento metodológico aplicado.

7.1 El método observacional como estrategia metodológica: justificación y definiciones.

Las conceptualizaciones que hemos seleccionado sirven de base para mostrar la pertinencia del método observacional que hemos aplicado en nuestro estudio. La caracterización que hace Anguera (1990, 1991, 1993, 1995a), preside nuestras decisiones metodológicas, especialmente porque detalla cada una de las particularidades que apuntan a la adecuación de las unidades de análisis y al cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación. Se ajusta a la especificidad de la situación, que a través de su "máxima objetividad y rigor permite la obtención de registros de elevada calidad informativa que pueden someterse a las técnicas de análisis de datos que mejor se adecuen a la obtención

de aquellos resultados que no pretenden ser otra cosa que la respuesta a los objetivos planteados en cada caso" (Anguera, 1991, p. 125).

Entre los distintos modos que adopta la expresividad humana, el más importante desde el punto de vista de su capacidad para organizar la interacción social, es el representado por el lenguaje verbal.

Como afirma Anguera (1995a), la conducta verbal ofrece la posibilidad de ser analizada desde una doble perspectiva. Por una parte, es perfectamente susceptible de observación directa, sola o complementada con otros niveles de respuesta; pero, por otra parte, se abre lentamente un nuevo horizonte de posibilidades si tenemos en cuenta que además de ser directamente perceptible puede serlo también indirectamente (observación indirecta), dado que la interpretación de lo hablado puede tener diversos sentidos en función del contexto, del sujeto emisor, del sujeto receptor, de ambos, etc. Es obvio, además, que la conducta verbal se puede grabar y transcribir, como ocurre en nuestro caso, con lo que adopta la forma de material documental.

Forman parte de la observación indirecta, entre otras posibilidades, los textos documentales obtenidos por la grabación de la conducta verbal de un sujeto o grupo de sujetos y que pueden ser sometidos a un análisis de contenido, proceso que corre en paralelo con el de observación directa (Markoff, Shapiro y Weitman, 1975), pero con la diferencia fundamental de delimitación de las unidades lingüísticas y su codificación (Krippendorf, 1980).

En nuestro caso, el análisis de la conducta verbal se hará sólo desde la perspectiva de la observación indirecta, pues el fin de nuestra investigación, es conocer el contenido manifiesto de la comunicación existente entre distintos grupos de sujetos.

7.2. Objetivos.

Definiremos, a partir del conjunto de elementos teóricos y metodológicos que hemos ido delimitando, los objetivos de nuestro trabajo.

El objetivo general es descubrir la posible existencia de diferencias significativas entre los seis grupos de discusión, formados por el Equipo de Gobierno de la Universidad, otro por profesionales que se graduaron en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y cuatro grupos constituidos por profesores representantes de cada una de las grandes áreas en las que se clasifican las titulaciones sobre las causas que provocan que los alumnos abandonen los estudios en la Universidad, así como las posibles estrategias que se pueden proponer para evitarlo o al menos reducirlo.

En cuanto a los objetivos específicos se concretarían en:

- a) Diseñar un sistema de categorías que permita obtener información acerca de la opinión de los grupos de expertos sobre las causas de abandono.
- b) Diseñar un sistema de categorías que permita obtener información de las estrategias que hay que poner en marcha para que disminuya el abandono.

- c) Conocer si existen diferencias significativas entre los grupos de expertos acerca de su opinión sobre las causas que motivan a los estudiantes a abandonar la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- d) Determinar si existen diferencias significativas entre dichos grupos, respecto a las estrategias que hay que establecer e impulsar por parte de toda la comunidad universitaria y, posiblemente, de los poderes públicos para disminuir el abandono.

7.3. Hipótesis.

Las hipótesis formuladas para dar respuesta a nuestros objetivos específicos, son:

a) Hipótesis nulas:

La hipótesis nula H_{01} , consiste en suponer que no existen diferencias significativas entre los distintos grupos de expertos, con respecto a su opinión acerca de las causas de abandono de los estudiantes en la ULPGC.

La hipótesis nula H_{02} , se refiere a que no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos, en cuanto a su opinión sobre las estrategias a aplicar, con el fin de disminuir la proporción de abandonos.

b) Hipótesis alternativas:

La hipótesis alternativa H_{11} , consiste en admitir "a priori" que existen diferencias significativas entre los distintos grupos, con respecto a su opinión sobre las causas de abandono en la ULPGC.

Por último, la hipótesis alternativa H_{12} , implica que existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de expertos, en cuanto a su opinión sobre las estrategias a aplicar para disminuir el abandono, incidiendo sobre sus causas.

7.4. Método.

Nos proponemos en este apartado concretar la población objeto de estudio y la muestra elegida; el instrumento seguido; el procedimiento empleado y el diseño.

7.4.1. Población y muestra.

La población está formada en el caso del Equipo de Gobierno de la ULPGC por todos sus integrantes; en el caso de las cuatro grandes áreas en las que se clasifican las titulaciones, por todos los profesores que impartieron docencia en la ULPGC durante el curso 1996/97, cuya cifra fue de 1.415. Y, por último, para los profesionales que se graduaron en esta Universidad, todos aquellos que han finalizado sus estudios universitarios y se encuentran inmersos en el mundo laboral no vinculado a la Universidad.

En este apartado incluimos los aspectos generales del contexto en que tiene lugar la observación indirecta realizada, la muestra de sujetos seleccionados y las características del moderador.

7.4.1.1. Características del contexto situacional.

El contexto situacional es el entorno físico y humano en el cual tiene lugar la aplicación de la observación indirecta.

El estudio se llevó a cabo en la Sede Institucional de la ULPGC. La sala escogida fue la misma para todos los grupos, ya que la disposición del espacio y de sus componentes (mesas y sillas fundamentalmente) posee también valor significativo.

Se admite generalizadamente, que la disposición del grupo alrededor de una mesa potencia su trabajo, siendo importante en esta acción, la forma de la misma. La mesa elegida para este estudio fue ovalada, que es junto con la forma redonda, la más aconsejable ya que sitúa a los componentes del grupo en un óvalo o circunferencia, según el caso, mirando hacia su centro; facilita espacialmente la comunicación, pues el centro geométrico de la misma es el centro del grupo, y cada actuante equidista, más o menos, de él.

La convocatoria a los grupos de expertos se realizó mediante comunicación escrita del Rector a los seleccionados que cumplían los requisitos establecidos. En la mayoría de los casos correspondía a personas con experiencia en gestión académica, pues eran Decanos o Vicedecanos de Centros y/o Directores de Departamentos. Se convocó a los distintos grupos a una reunión en lunes consecutivos del mes de abril y parte de mayo, a las doce horas; las sesiones se programaron para una duración aproximada de noventa minutos.

El observador llegaba unos quince minutos antes de iniciarse las reuniones para preparar el material, ubicándose en un lateral de la mesa, para captar todas las intervenciones de los participantes con la máxima nitidez de imagen. Durante las seis sesiones los registros se realizaron desde el mismo lugar.

Las reuniones se celebraban siempre en la misma sala y el texto producido por los grupos de discusión se registró en vídeo.

El observador se limitaba a grabar las intervenciones de los integrantes de los grupos y en ningún momento intervenía en el proceso. Se realizó una grabación continua desde que el moderador introducía el tema, hasta el momento que éste lo daba por finalizado, una vez transcurrido el tiempo previsto.

Para este trabajo concreto, no se usó toda la potencialidad que proporciona el video, sólo se tuvieron en cuenta las producciones verbales de los distintos miembros de los grupos.

En cuanto a los criterios de selección para cada grupo, fueron seleccionados aleatoriamente entre las personas que cumplían los requisitos siguientes: más de dos años con responsabilidades de gestión y más de cinco años de experiencia docente en cada una de las cuatro grandes áreas en las que se clasifican las titulaciones. De forma concreta la selección se realizó de la forma siguiente: se escribió en una papeleta el nombre de cada persona que cumplía los requisitos y pertenecía al área en cuestión; una vez mezclados al azar se extrajeron los correspondientes a cada grupo, excepto en el grupo 1 que lo formaban todos los miembros del Equipo de Gobierno de la Universidad; y el grupo 6

cuyos componentes resultaron elegidos de forma aleatoria a través de una lista de cien estudiantes graduados de la ULPGC, que estuvieran ocupando puestos de trabajo no vinculados con la Universidad.

7.4.1.2. Características de la muestra.

La muestra no responde a criterios de significación estadísticos, sino estructurales. La razón es que el tamaño del grupo de discusión (formado por los expertos elegidos) se sitúa entre las cinco y las diez personas. Esos son los límites mínimo y máximo entre los que un grupo de discusión funciona correctamente. En efecto, se trata de una característica espacial que afecta a la dinámica del grupo; en este estudio se han elegido concretamente siete miembros. Es sabido que a partir de un grupo de cinco componentes, los canales de comunicación entre sus miembros superan ya el número de estos, con los que la relación entre los componentes del grupo se hace posible. Más allá de nueve, los canales son tantos que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que pueden presentarse dificultades para la conducción del debate, es decir, para la acción del moderador.

La distribución y características de los grupos, con un total de seis, fue la siguiente:

- Grupo 1. Equipo de Gobierno de la Universidad compuesto por siete personas: Rector, Vicerrector de Ordenación Académica, Vicerrector de Investigación, Vicerrector de Extensión Universitaria y Alumnos, Gerente, Secretario General y Jefa del Gabinete del Rector.

- Grupo 2. Constituido por siete profesores de más de dos años de experiencia en responsabilidades de gestión, así como con una experiencia docente de más de cinco años. Todos ellos pertenecientes a las Áreas de Ciencias Experimentales o de Enseñanzas Técnicas.
- Grupo 3. Igual que el anterior, pero con los profesores pertenecientes al Área de Ciencias de la Salud.
- Grupo 4. Formado por siete profesores, con la misma experiencia en gestión académica y en actividades docentes que los anteriores, pertenecientes al Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Grupo 5. Formado por siete profesores del Área de Humanidades, con las características indicadas para los otros grupos.
- Grupo 6. Formado por ocho profesionales en ejercicio, dos por cada una de las grandes áreas, que estudiaron y se graduaron en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

7.4.1.3. Características del moderador.

La misión del moderador fue dirigir el debate, pudiendo a su criterio formular preguntas a los miembros del grupo; se le encargó dinamizar el encuentro, dando un turno de palabra si nadie la tomaba, a fin de evitar silencios prolongados. El moderador no participaba de manera explícita en la discusión; de este modo, el grupo queda instituido como espacio de habla cerrado en sí mismo y se logra que el grupo converja en sí mismo.

El moderador debía fomentar las relaciones simétricas, la igualdad de los miembros; interviene como testigo del encuadre, no permitiendo que la discusión discurra

por caminos ajenos a él. Por último, interviene en los nudos del discurso: requiriendo completar o aclarar determinados argumentos, y señalando aquellas contradicciones que se pudiesen presentar o aludiendo a aspectos que el grupo no aborde espontáneamente.

Con este perfil de actuación se procedió a seleccionar al moderador. Como miembro de la comunidad universitaria tenía que ser una persona con una experiencia dilatada en la Universidad, y poseer una visión global de la Institución. Al reunir estas características y ser una persona que estaba interesada en la problemática objeto del presente trabajo, se decidió que fuera el propio Rector de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Por otra parte, el Rector reunía, a nuestro entender, el perfil ideal para actuar de moderador, ya que desde su programa de gobierno ha tomado numerosas acciones para mejorar aspectos fundamentales de la calidad de la docencia en la Institución: programas como el de la Evaluación Institucional, llevado a cabo desde hace más de cuatro años o la elaboración de libros de prerequisites necesarios para tener una información exacta de los contenidos elementales de determinadas titulaciones a los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad, así como los Proyectos de Innovación Educativa dotados en 1997 con más de 150 millones de pesetas hacían que el Rector fuera el candidato ideal.

7.4.2. Instrumento.

Un requisito indispensable en la investigación observacional para la posterior recogida de datos es la construcción del sistema de categorías que brinda el apoyo pertinente para explorar el problema de investigación planteado. Según Bakeman y

Gottman (1989), el sistema de categorías es como una lente mediante la cual se podrá contemplar el mundo y ofrecernos una visión más clara de éste.

Para tener una mejor imagen de este hecho reproducimos un fragmento clarificador de Anguera: "el sistema de categorías puede considerarse como el instrumento de medida en la investigación observacional, dado que no existe ninguna situación que pueda considerarse prototípica, ni conducta estándar, ni replicación de ocurrencia, sino que, por ser imprevisible el contenido de la observación, se requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba", (Anguera, 1991, pp. 115-116).

En nuestro caso el sistema de categorías cumple las tres condiciones básicas reconocidas: "ad hoc", exhaustividad y mútua exclusividad. Analicemos brevemente cada una de ellas:

1. Es un sistema elaborado "ad hoc", es decir propio y específico según los objetivos de la presente investigación.
2. Es un sistema exhaustivo (cumple la condición de exhaustividad), cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio puede asignarse a una de las categorías que se establecen.

3. La *mútua exclusividad* significa el no solapamiento de las categorías que componen un sistema, por lo que a cada expresión verbal se le asignaría una sola categoría.

La elaboración de nuestros sistemas de categorías se basó tanto en las investigaciones empíricas realizadas en años anteriores, como en la teoría en la que el estudio se apoya. El proceso de construcción, autoconstrucción en realidad, ha sido lento y se ha optimizado en acciones sucesivas, hasta que las categorías se acomodaron a la situación para la cual fueron pensadas.

Entendemos que la estructura de cada categoría se compone de un núcleo categorial y un nivel de plasticidad denominado "grado de apertura" (Anguera, 1993). El núcleo categorial consiste en el contenido básico o fundamental que da razón de ser a una categoría y que la diferencia de otras; se trata de la esencia de cada categoría. El nivel de plasticidad viene dado por la heterogeneidad aparente de características de ocurrencias que, sin embargo, participan del mismo núcleo categorial y comparten las mismas propiedades abstractas indicadas.

En este estudio hemos definido cada categoría contemplando todos sus matices, con el fin de ubicarlas dentro o fuera del grado de apertura que se ha dado a cada una. En la definición de cada categoría incluimos ejemplos para ilustrar el procedimiento seguido.

Las categorías se suelen agrupar por grandes afinidades en conjuntos, que reciben el nombre de macrocategorías y que representan unas ciertas categorías de características más amplias.

Presentamos a continuación la definición de cada macrocategoría y las respectivas categorías que forman parte del sistema en cuanto a las causas del abandono. Posteriormente, introduciremos los correspondientes a las estrategias para disminuir la incidencia de las diferentes causas en el abandono de los estudios por parte de los alumnos de la ULPGC.

MACROCATEGORÍAS Y CATEGORÍAS DE LAS CAUSAS DE ABANDONO.

1. *Elementos personales.*

Se incluye en esta macrocategoría a aquellas características pertenecientes a la persona o que le son propias. Se han considerado las siguientes categorías:

1.1. *Rechazo ante la carrera que estudia.*

Esta categoría agrupa a todos los argumentos que impliquen la falta de motivación hacia lo que el alumno está estudiando, o la no existencia de vocación hacia la titulación en la que está matriculado. Incluye aspectos concretos del tipo: cursar una titulación elegida en 3^a ó 4^a opción; el límite de plazas de la titulación que desea estudiar no le permite elegir la misma; matricularse en una titulación por presión o imposición familiar y/o socio-cultural, o por tendencia generalizada del momento; ingresar con una idea equivocada, acerca de los contenidos de la titulación. Esta categoría también incluiría a los estudiantes que se matriculan en una titulación determinada sólo con el fin de obtener alguna ventaja material concreta, tales como, a modo de ejemplo: cobrar una beca,

mayor facilidad para obtener el certificado de residente o promocionarse en la función pública.

Estas categorías correspondían expresiones verbales tales como: "Existen alumnos que se matriculan sin tener vocación para estudiar esa carrera, lo cual les lleva después a que no tengan ilusión por la misma y la abandonan".

1.2. *Falta de tiempo para el estudio.*

Categoría que relaciona todas aquellas expresiones verbales que se refieren a la falta, de modo constante, de tiempo para estudiar, ya sea porque asume nuevas responsabilidades familiares (contrae matrimonio, tiene hijos pequeños, etc.), sociales o cualquier otra causa.

Ejemplo: "Muchos de ellos se enamoran, contraen matrimonio y adquieren responsabilidades familiares y sociales que les hacen abandonar los estudios porque se tienen que poner a trabajar".

1.3. *Falta de hábito de estudio.*

Esta categoría incluye a todo conjunto de expresiones que van a estar relacionadas con la inexistencia por parte del alumnado de la costumbre de estudiar con continuidad y cierta regularidad. Incluye frases como que le falta espíritu de sacrificio o capacidad de esfuerzo.

Ejemplo: "Yo también diría que hay un factor y es que muchos estudiantes tienen poca capacidad de sacrificio y esfuerzo continuado que muchos estudiantes no están dispuestos a hacer".

1.4. *Desconocimiento de las técnicas de estudio.*

Incluye todas aquellas expresiones que se refieren al desconocimiento por parte de los alumnos de todos aquellos métodos o técnicas que facilitan no sólo el estudio, sino también la comprensión de la materia a asimilar. Incluye aspectos tales como la lectura comprensiva, la deducción o inducción, la síntesis, el subrayado y la planificación.

Ejemplo: "Hay una serie de alumnos que no tienen lectura comprensiva; no saben, están leyendo pero no están entendiendo lo que leen y claro, y eso la Universidad no lo puede resolver. O que en cuestiones de ciencias lo que puede ser un desarrollo tampoco lo entienden, porque muchas veces se lo han aprendido de memoria, que es otro problema inherente a la educación".

1.5. *Falta de madurez personal y/o emocional.*

Incluye todas las expresiones verbales referidas a la inexistencia o falta de seguridad en sí mismo, falta de iniciativa personal, incapacidad en la toma de decisiones, falta de interés, problemas de adaptación a la Universidad o en la familia.

Ejemplo: "Luego también el caso de los alumnos que no están lo suficientemente maduros para afrontar una carrera y se derrumban, entran lo que son causas psicológicas, que se encierran en sí mismos".

2. *Aspectos referidos a la docencia.*

Esta macrocategoría incluye aquellos aspectos que están relacionados directamente con la calidad del sistema educativo, relacionando los diferentes niveles de dicho sistema. También incluye la calidad de la docencia en la propia Universidad, ya sea a través de los planes de estudio o de la preparación didáctica del profesorado.

2.1. *Acumulación de muchos suspensos.*

Incluye todas las expresiones verbales que se refieren al hecho de obtener en las notas, tanto en evaluaciones parciales como finales, el suspenso, no importando si el alumno ha estudiado mucho o poco.

Ejemplos: "Existen titulaciones donde el índice de suspensos es muy alto", "Estamos hablando de un índice de aprobados que podría no llegar al 20%".

2.2. *Falta de conexión de los contenidos del plan de estudios con la realidad.*

Recoge esta categoría, todas las frases que indican que el plan de estudios del mercado de trabajo o las necesidades de la sociedad, está alejado del entorno social donde se encuentra la Universidad. Incluye asimismo que las asignaturas no tienen excesiva relación con la profesión para la que se le está formando o hay un exceso de contenidos teóricos en el desarrollo de diferentes asignaturas, con merma de las aplicaciones prácticas de las misma.

Ejemplos: "Los nuevos planes de estudio están sobrecargados de asignaturas y éstas tienen muchos contenidos", "Los planes de estudio tal como están ahogan a los chicos; yo creo que sólo el hecho de tener trece asignaturas ya lo ahoga".

2.3. *Falta de preparación docente del profesorado.*

Este apartado contiene todas las expresiones que indican la falta de preparación y sensibilidad didáctica del profesor, su falta de experiencia y/o de motivación. Asimismo, se refiere a que las relaciones profesor/alumno son inadecuadas o a que el profesor no respeta a los alumnos.

Implica, también, que los profesores sólo evalúan con exámenes excesivamente memorísticos o que los profesores no acuden a las tutorías.

Ejemplos: "Existe una falta absoluta de metodología didáctica del profesor, el profesor no ilusiona al alumno, no lo guía", "El profesor no es consciente la mayor parte de las ocasiones de cuáles son los conceptos prioritarios".

2.4. Descoordinación entre los conocimientos que se le exigen al alumno en 1º curso de una titulación universitaria y los conocimientos reales que tiene éste al ingresar en la Universidad.

Aquí se relacionan todas las opiniones referentes a la formación deficiente del alumno a pesar de haber superado las pruebas legales exigidas para acceder a la Universidad. También incluye a la mayoría de alumnos que acceden por la vía de acceso de la Formación Profesional y mayores de 25 años.

Ejemplos: "El estudiante llega con unos conocimientos que están muy por debajo de los conocimientos que se les debe de exigir", "El alumno de Formación Profesional viene muy mal preparado en la base teórica, no así en la práctica y por eso se produce mucho abandono".

2.5. Falta de uso de los recursos docentes por parte del alumnado.

Comprende las argumentaciones que se refieren a la ausencia de aprovechamiento de los recursos docentes (tutorías, explicaciones, posibilidad de trabajo en grupo, etc.) por parte de los alumnos.

Ejemplos: "Hay muchos alumnos que no están interesados en las clases activas que parecía que motivarían más a los estudiantes", "el alumno no aprovecha las tutorías".

3. Aspectos económicos y laborales.

Esta macrocategoría incluye los aspectos que inciden directamente en las cantidades que el estudiante debe abonar para cursar sus estudios en la Universidad. También incluye los relacionados con la dificultad permanente de compaginar los estudios con trabajo.

3.1. Ausencia de medios económicos para cursar la carrera.

Esta categoría abarca a todos aquellos alumnos que, por razones estrictamente económicas, no pueden continuar estudiando en la Universidad. Entre los componentes que determinan la cuantía económica del gasto de la educación superior no sólo se incluyen las tasas de matrícula, sino también los derivados directamente de los propios estudios; también hay que tener en cuenta que la unidad familiar no está generando ningún tipo de ingreso adicional, como correspondería al caso de que el actual alumno fuera un trabajador de cualquier sector. Se incluye, también, la afirmación de que las tasas de matrícula universitarias son caras y la que el número y cuantía de las becas existentes son insuficientes para la demanda existente.

Ejemplo: "Los precios de las universidades no son caros, yo diría que son baratas, pero hay un sector de la población que está acostumbrado a no pagar desde que empieza a estudiar a los 3 años hasta que termina a los 18 años, a no pagar nada. A ese sector le es importante el factor económico y ese mismo sector está condicionado al sistema de becas para subsistir".

3.2. Hallazgo de un trabajo remunerado.

Este aspecto comprende las afirmaciones emitidas que aluden a que los alumnos abandonan los estudios universitarios al encontrar un trabajo, que por el horario o

la dedicación que el mismo exige les es difícil compatibilizar con la carrera. También se incide en los alumnos que se matricularon al principio de curso creyendo poder compaginar trabajo-estudios, hasta que se dieron cuenta que era imposible y, como consecuencia, abandonaron.

Ejemplo: "La experiencia mía en particular en la carrera nuestra, es que hay pocos abandonos y los que hay es porque encuentran trabajo", "Hay alumnos que intentan compatibilizar el estudio con el trabajo y que prácticamente resulta imposible".

3.3. Falta de salidas profesionales de la carrera.

Esta categoría describe todas aquellas frases referidas al hecho de la percepción que se tiene acerca de que al acabar ciertas carreras universitarias no se va a encontrar trabajo, de que no existen salidas laborales.

Ejemplo: "Papá, ¿y después de acabar la carrera encontraré trabajo? El hacer una carrera les supone demasiado esfuerzo y si encima ven que no tiene salidas profesionales, abandonan".

4. Contexto de la universidad.

Se incluyen aquellas características inherentes a la estructura universitaria basadas en la infraestructura, en la organización y en el ambiente de la misma.

4.1. Decepción ante el ambiente de la Universidad.

Abarca todas las frases que hacen referencia a que al alumno no le gusta el contexto de la Universidad; es decir, lo que le rodea; a que ingresó con una idea equivocada de lo que era realmente el ambiente estudiantil.

Ejemplo: "El ambiente del campus es estrictamente académico, no hay un

ambiente universitario como en otras universidades, como por ejemplo en la Universidad de Salamanca o en la Complutense de Madrid".

4.2. *Falta de infraestructura material.*

Esta categoría incluye todas las expresiones relacionadas con la masificación de las aulas, la falta de salas de estudio tanto en la Universidad como en las propias casas de los alumnos, la insuficiencia de bibliotecas y de textos básicos en estos y, por último, el hecho de que los servicios de reprografía no sean todo lo adecuados que se desearía.

Ejemplos: "Existen grupos de 100 ó 120 alumnos concentrados en una misma aula, asfixiados de calor al cabo de tres horas de clase están rendidos", "Hay mucha gente que no tiene un sitio en su casa para estudiar, donde se requiere tranquilidad y en muchas casas el chico no tiene ni una mesa, tiene una habitación para meter lo que quiere, pero no una mesa para estudiar".

4.3. *Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.*

Incluye todas las afirmaciones relativas al hecho de no existir varios grupos en los diferentes cursos de las titulaciones con mayor demanda, por ello cierto número de estudiantes fracasan al no tener un horario de clases y de tutorías adecuado.

Ejemplo: "Para un grupo de estudiantes los horarios de la Universidad no les permiten asistir con regularidad a las clases teóricas o prácticas".

4.4. Información inadecuada pre-universitaria.

Se refiere a todas las expresiones verbales que aluden a la falta de información específica sobre la Universidad, incluyendo información sobre cada una de las titulaciones, sus planes de estudio, su nivel de exigencias. Asimismo, se incluyen las expresiones relacionadas con la posible falta de coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo.

Ejemplo: "Los alumnos tienen una falta de información de lo que es la carrera en sí, no saben los contenidos que se van a impartir, ni su nivel de exigencias. No saben exactamente lo que es la titulación como carrera universitaria, piensan muchas veces que no es una titulación, sino más bien un secretariado informático, y luego llegan, ven las demandas, de lo que se trata y les lleva al abandono".

Una vez establecidas las macrocategorías y categorías que nos permiten analizar cualitativamente las causas de abandono, presentaremos una clasificación equivalente para abordar las estrategias que permitan incidir en las causas que provocan el abandono de los estudiantes.

Selección de *las macrocategorías y de las categorías respecto de las estrategias*, que permitan corregir el abandono.

5. Mejoras en los planes de estudio.

Alude a todos aquellos argumentos que abarcan reformar los planes de estudio, o elaborar planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso, o planes de estudio más prácticos. Asimismo que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad y que se puedan realizar prácticas en empresas tanto públicas como privadas.

Ejemplo: "Hay que reformar los planes de estudio, no se puede concebir un plan con trece asignaturas anuales, con trece profesores distintos, es una barbaridad".

6. *Formación y control del profesorado.*

Está referido a la necesidad de la formación permanente, al reciclaje continuo del profesorado universitario, y a su control.

6.1. *Mejoras en la preparación psicopedagógica del profesorado.*

Contiene las expresiones verbales referidas a las mejoras en la metodología didáctica del profesor, usando métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos, enseñándoles a motivarse y utilizando sistemas de evaluación alternativos al examen. Asimismo se establece la necesidad de un trato más cercano entre profesores y alumnos, atenderles de forma más personalizada en las tutorías.

Ejemplo: "La atención al alumno es más personalizada, es el único primero que tiene cincuenta alumnos, luego el profesor se dedica a los alumnos. Deberían existir aulas de 50 ó 60 alumnos para atender a los alumnos de forma individualizada en las tutorías y que los estudiantes acudieran a estas tutorías, ya que hoy en día no hacen uso de ellas".

6.2. *Supervisión y control en la calidad de la docencia.* Abarca las frases que expresan la necesidad de incrementar la plantilla de buenos docentes, el control de horarios de clases y tutorías y supervisar la calidad de la docencia impartida, incorporando, si fuera preciso, profesores tutores en los primeros cursos.

Ejemplo: "Los profesores deben ser conscientes de su responsabilidad en la formación de los estudiantes y deben dar ejemplo de profesionalidad, cumpliendo con las

tareas de la docencia de forma ejemplar".

6.3. *Aprovechamiento de los recursos docentes por parte de los alumnos.*

Relaciona todas aquellas expresiones que suponen que los alumnos utilicen y aprovechen todos los recursos docentes que disponen a lo largo de todo el curso. Estos recursos sólo los usan un porcentaje mínimo de alumnos y en períodos más próximos a los exámenes.

Ejemplo: "Los alumnos deberían de aprovechar las clases prácticas y los seminarios voluntarios que hacen varios profesores de mi Departamento, y lo que ocurre es que asisten un 20% de los alumnos y justo son los que no lo necesitan, porque son los alumnos excelentes".

7. *Aspectos económicos.*

Esta macrocategoría encierra todos aquellos argumentos que expresan medidas a tomar en el aspecto económico, como sería el establecimiento de una política de becas eficaz y con mayor dotación presupuestaria y que no se produzcan incrementos bruscos en las tasas académicas.

Ejemplo: "Es necesario cumplir un principio esencial de que no se produzca ningún abandono de cualquier estudiante bueno por falta de becas".

8. *Mejoras en infraestructura.*

Se refiere a inversiones que permitan tener más medios específicos para la docencia.

8.1. *Mejoras en infraestructura material.*

Incluye todas aquellas estrategias que se refieren a dotar de material específico y medios suficientes para la docencia, así como a la mejora de la infraestructura de las bibliotecas y salas de estudio y el aumento del número de plazas por titulación.

Ejemplo: "Evidentemente se necesita una reconversión profunda y dotar de materiales y nuevas tecnologías al profesor".

8.2. *Mejoras en los servicios.*

Comprende todas las afirmaciones que implican crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia y poner en marcha un Gabinete psicológico y social para la atención personalizada a los alumnos.

Ejemplo: "El servicio que abrimos el año pasado de orientación y asesoramiento psicológico a los alumnos va un poco en esa línea. Una de las cosas por la que me he quedado asombrado es por la cantidad de gente que lo ha utilizado".

9. *Información/preparación del alumnado.*

En esta macrocategoría para corregir las causas del abandono están recogidas todas las ideas que permitan una mayor coordinación e información en los distintos niveles educativos, así como la forma de acceso a la universidad.

9.1. *Conocimiento de las técnicas de estudio por parte de los alumnos.*

Comprendería todas las afirmaciones sobre la necesidad de que los alumnos ingresen en la universidad con hábitos de estudio ya adquiridos y con un dominio general de las técnicas de estudio, para ello se hace necesario mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.

Ejemplo: "Hay que incentivar a los alumnos a que lean y estudien, porque eso no se lo incentivan en los niveles previos, sin echarle la culpa a nadie, pero se debe mejorar la calidad de la docencia en el Bachillerato".

9.2. Información y coordinación.

Se refiere a todos aquellos argumentos relativos a la necesidad de que los alumnos tengan una mejor información de la Universidad, sobre todo en relación con las diferentes titulaciones que se imparten en la misma. Por ello se exige un nivel de coordinación mejor entre los contenidos y la metodología de cursos de Bachillerato/COU y la Universidad.

Ejemplo: "Hay que mejorar el acceso a la información de los alumnos de enseñanza media antes de su ingreso en la Universidad y así se evitarían los fracasos en la elección de determinadas carreras".

9.3. Selección y forma de ingreso en la Universidad.

Contiene todas aquellas referencias sobre las actuales pruebas de acceso a la Universidad, sus ventajas e inconvenientes. También están contenidos en este grupo todos los argumentos a favor de la realización de cursillos de ingreso, así como la elaboración de libros de prerrequisitos de acceso en función de la titulación que se va a estudiar. Incluso aquellos que opinan que debe haber límite de plazas en todas las titulaciones.

Ejemplo: "Tendríamos que establecer unos cursos previos de reciclaje, de reforzar conocimientos y si supera ese curso entrará directamente en la carrera".

10. Otros aspectos.

Incluye aquellas referencias no contempladas en las categorías anteriores y a las que hacen referencia los grupos de expertos.

10.1. Alternativas a la Universidad.

Aquí están contenidos los criterios que establecen una mejora de las alternativas a los estudios universitarios, fundamentalmente la potenciación de la Formación Profesional de 2º y 3º ciclo.

Ejemplo: "Se debe incrementar los esfuerzos en la mejora de la Formación Profesional, como alternativa a la desmasificación de la Universidad".

11. Producciones ajenas.

Se trata de expresiones verbales ajenas al contenido de la discusión. Entre ellas destacan la introducción del tema por parte del moderador y sus intervenciones para aclarar determinados conceptos que no han quedado claros y para reconducir la discusión cuando se haya apartado de la línea marcada.

Ejemplo: "Yo creo que el estudiante se va por causas nobles, porque el problema nuestro está en que toda esta problemática y todos estos análisis que estamos haciendo deberían afectar a una población mayor del 10% y no le afecta. Hay un abandono latente y es la gente que en una carrera de seis años está diez o doce".

Todas las macrocategorías y categorías definidas tanto para detectar las causas del abandono, como para establecer las estrategias más adecuadas para que disminuya la incidencia de aquellos, se resumen en los cuadros 1 y 2.

CUADRO 7.1. Instrumento de medida para las causas de abandono.

1. Elementos personales.

1. Rechazo ante la carrera que estudia.
2. Falta de tiempo para el estudio.
3. Carencia de hábito de estudio.
4. Desconocimiento de las técnicas de estudio.
5. Falta de madurez personal y/o emocional.

2. Aspectos referidos a la docencia.

1. Acumulación de muchos suspensos.
2. Falta de conexión de los contenidos del plan de estudios con la realidad del mercado de trabajo o con las necesidades de la sociedad.
3. Falta de preparación docente del profesorado.
4. Descoordinación entre los conocimientos que se le exigen al alumno en 1^{er} curso de una titulación universitaria y los conocimientos reales que tiene al ingresar en la Universidad.
5. Falta de uso de los recursos docentes por parte del alumnado.

3. Aspectos económicos y laborales.

1. Ausencia de medios económicos para cursar una titulación universitaria.
2. Hallazgo de un trabajo remunerado.
3. Falta de salidas profesionales de la carrera que estudia.

4. Contexto de la Universidad.

1. Decepción ante el ambiente de la Universidad.
2. Falta de infraestructura material.
3. Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.
4. Información pre-universitaria inadecuada.

CUADRO 7.2. Instrumento de medida para las estrategias.

1. Mejoras en los planes de estudio.
2. Formación y control del profesorado.
 1. Mejoras en la preparación psicopedagógica del profesorado.
 2. Supervisión y control de la calidad de la docencia.
 3. Aprovechamiento de los recursos docentes por parte de los alumnos.
3. Aspectos económicos.
4. Mejoras en infraestructura.
 1. Mejoras en infraestructura material.
 2. Mejoras en los servicios.
5. Información/preparación del alumnado.
 1. Conocimiento de las técnicas de estudio por parte de los alumnos.
 2. Información y coordinación.
 3. Selección y forma de ingreso en la Universidad.
6. Otros aspectos.
 1. Alternativas a la Universidad.
7. Producciones ajenas.

7.4.3. Procedimiento.

Dentro de este apartado se encuentran recogidos la justificación metodológica, el material utilizado, las unidades de análisis empleadas, el tipo de registro, el control de calidad de los datos y los sesgos y su control.

7.4.3.1. *Justificación metodológica.*

Como forma de recogida de datos se adoptó la discusión de grupo, que es una modalidad propia de la metodología cualitativa que ha sido poco empleada en el pasado pero que, según Ortí (1989), posee un gran potencial. Se está dando un proceso de progresivo desplazamiento o ampliación de modalidades de recogida de datos en investigación cualitativa y, precisamente, la discusión de grupo ha surgido bajo este efecto.

En el grupo de discusión se desarrolla una conversación entre los miembros del mismo en el sentido de que se orienta a producir algo, y existe por y para ese objetivo. El grupo se halla constituido por la tensión entre dos polos: el trabajo (razón de su existencia) y el placer del habla (que supone el consumo placentero de la relación grupal).

Al entrar en la sala de reuniones no tenemos sino participantes inicialmente individualizados. Nada, sino la común respuesta a una convocatoria exterior, los liga todavía. El grupo se constituirá en un proceso y habrá de hacerlo de la única forma en que le es posible: hablando.

En un grupo de discusión hay dos clases de relaciones: la que conecta a cada individuo con el grupo de pares y la que conecta a éste con el moderador. La constitución de un grupo se da en el punto de cruce de ambas.

Estas relaciones no son, obviamente, simétricas. Las que conectan a cada individuo con el grupo son secundarias a las que relacionan al grupo con el moderador. La

razón de esto es que el grupo se constituye en, por y para el moderador.

Los participantes tendrán a su debido tiempo la palabra, pero ésta se halla sujeta al moderador, que la concede, que enuncia el encuadre técnico, el marco temático, y que opera sobre su producción a lo largo de la reunión.

Existe acuerdo en reconocer que el análisis de contenido se trata de una técnica de tratamiento cualitativo de datos que permite realizar inferencias reproducibles y válidas de dichos datos al contexto de los mismos (Krippendorff, 1980).

No obstante, en la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo, como ocurre en nuestro caso, como inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cualitativo como cuantitativo.

El análisis de contenido, como explica Behar (1991), posee características específicas y diferenciadoras respecto a otras modalidades de tratamiento cualitativo de datos. Pretende conocer el contenido simbólico de los mensajes, pero teniendo en cuenta que no tienen un solo significado dada su naturaleza simbólica. Es posible establecer categorías entre las frases que se pronuncien, la forma igualmente válida y simultáneamente describiendo la estructura lógica de las expresiones y descubriendo asociaciones existentes.

Como afirma López Aranguren (1989), el contenido tradicional del análisis de contenido ha sido la descripción. El objetivo principal es entonces la descripción de ese contenido, de su fondo o de su forma.

Siguiendo la clasificación de este autor situamos la presente investigación en un análisis del contenido en cuanto a su "sustancia" o "fondo".

En el anexo 11 presentamos una transcripción de una parte de la discusión del primer grupo de trabajo, a modo de ilustración general.

7.4.3.2. *Material.*

Denominamos materiales a los instrumentos correspondientes a la recogida de información: los equipos y el instrumento de medida.

En cuanto a los equipos, el registro se realizó mediante una cámara de video de 8 mm y los visionados de los registros se realizaron en un vídeo JVC, HI-SPEC-DRIVE VHS. El tiempo se midió sobreimpresionándolo en imagen a través de un reloj incorporado.

La cinta de vídeo constituye un registro visual para detectar de manera precisa el flujo de palabras, la cual permite hacer visionados para sus respectivos análisis, particularmente el que se lleva a cabo en el proceso de establecer el sistema de categorías. Cada una de las sesiones registradas se llevaron a cabo de manera similar.

La intervención inicial del moderador era la siguiente:

"Buenas tardes. Antes de comenzar el debate quería agradecerles su asistencia. Le hemos convocado para hablar como ustedes saben del abandono de los

estudiantes en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y las estrategias que desde su punto de vista habría que articular para que se aminore; estamos realizando una investigación sobre este tema y para ello estamos convocando a reuniones como ésta, a distintos grupos representativos en las que se trata de que ustedes discutan sobre el tema, como en una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre este tema del abandono".

7.4 3.3. *Unidades de análisis.*

Una vez registrado en video los distintos grupos de discusión se procedió a su transcripción a papel, para realizar el análisis de contenido de todo el material grabado.

Para Behar (1991), las unidades de análisis son segmentos de significación a codificar, no tienen carácter absoluto y su delimitación depende de los objetivos de la investigación y de la realidad empírica.

Siguiendo los criterios establecidos por Krippendorff (1980), en cuanto a la delimitación de unidades para su posterior análisis, hemos desarrollado una metodología basada en una combinación de criterios (ortográfico, sintáctico y contextual).

Denominamos unidad de registro a cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, porque aparezca en ella una de las

referencias en las que estamos interesados. En otras palabras, la unidad de registro es la mínima porción del contenido que aislamos y separamos por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave o afirmaciones que consideramos significativos.

A través de varios ejemplos de nuestros registros podemos aclarar el concepto explicado anteriormente:

"A mí me llegan comisiones de alumnos, de padres, de familias que me informan y que me dicen que una de las causas principales es una falta de motivación".

"Por ejemplo, una de las causas que yo creo que es importante es porque las aulas están masificadas..."

"...y esto repercute en la calidad docente, porque el profesor no puede dar las clases mejor".

7.4.3.4. *Registro observacional.*

Con la definición previa del sistema de categorías "ad-hoc", exhaustivo y mutuamente excluyentes, se crea una plantilla de registro. El registro cumple dos funciones: por un lado, recoge el texto en toda su extensión y literalmente, de modo que el análisis pueda operar sobre este material bruto, sin ningún filtro intermedio. Por otro, viene a objetivar la dimensión de trabajo del grupo.

En la plantilla de registro las secuencias de cada categoría la hemos registrado según el orden de aparición, la persona que interviene y el área a la que pertenece dicha persona, dentro de los grupos del 1 al 6, que intervienen en el proceso (Anexo 12).

7.4.3.5. Control de calidad de los datos.

En los estudios observacionales, dicen Bakeman y Gottman (1989), es de interés especial poder probar que lo que se ha observado no refleja, indebidamente, el deseo del investigador o alguna perspectiva idiosincrásica de éste. La solución dada a este problema es trabajar con más de un observador y evaluar en qué medida concuerdan los observadores.

La inconsistencia del observador en el manejo de las categorías es una fuente de variabilidad intrapersonal que debe ser reducida antes de establecer un coeficiente que estime la concordancia de los observadores. Este requisito implica el adiestramiento y entrenamiento de los observadores en el manejo del sistema de categorías y de los símbolos utilizados.

El esfuerzo realizado por definir correctamente las categorías, mantener un nivel de baja inferencia, definir las reglas de trabajo de los observadores, el adiestramiento a los observadores y las precauciones tomadas para hacer una grabación en vídeo correcta, hace que el sistema de codificación utilizado sea objetivo y se elimine la subjetividad que puede parecer inherente al mismo.

En este estudio tomaron parte tres observadores independientes que consensuaron un registro en forma de categorías midiéndose la concordancia en función del grado de acuerdo en el registro entre dichos observadores.

Para calcular el índice de concordancia de los observadores se utilizó el coeficiente de Kappa de Cohen (1960), obtenido mediante el SPSS. Los tres observadores realizaron la codificación en dos momentos diferentes. Esta codificación en ambos casos fue consensuada, por lo que al final se obtuvieron dos registros que fueron analizados con el índice de Kappa.

El índice de concordancia obtenido por este procedimiento es del 98 % con un nivel de significación de 0.00001, lo que nos permite afirmar que los datos son fiables y pueden ser analizados.

7.4.3.6. *Sesgos y su control.*

Conviene recordar que un sesgo es un efecto contaminador de los resultados y su relevancia queda indicada en la siguiente afirmación: "Son diversos los sesgos y dificultades que acechan al observador, pudiéndose solventar en su práctica totalidad con una planificación adecuada y un correcto adiestramiento de los observadores" (Anguera, 1990, p. 140).

Se ha controlado el efecto de expectancia, al no ser el investigador y los observadores las mismas personas, y estos últimos no recibir información sobre el objetivo final de la investigación.

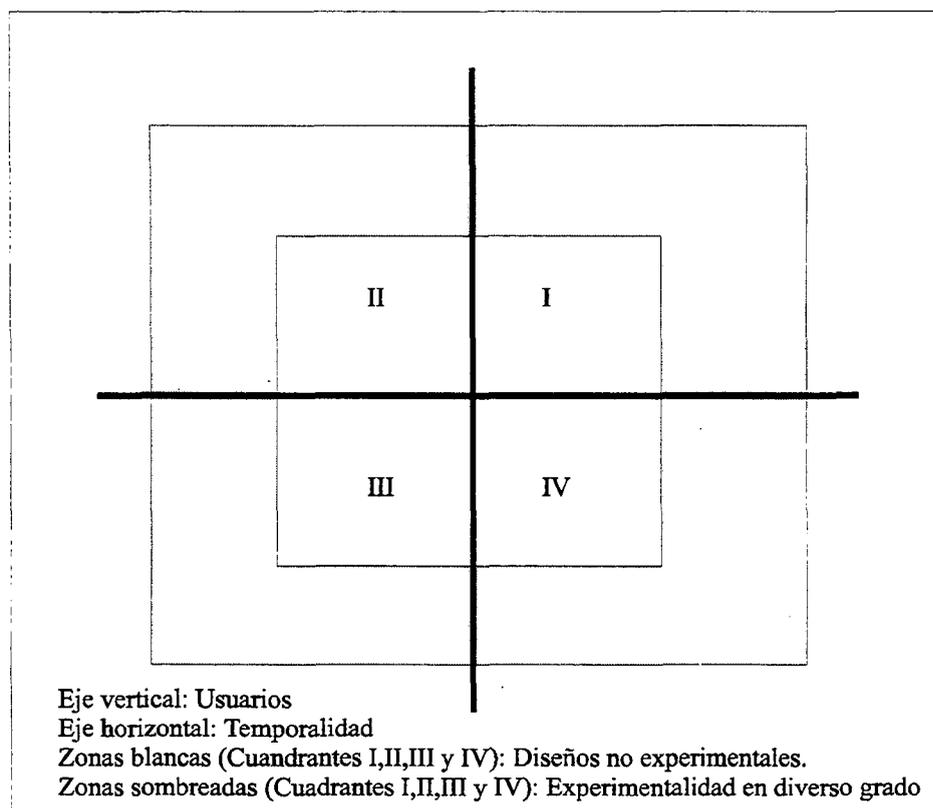
El único sesgo que se produce en esta investigación, como resulta evidente, es el de la reactividad, pues "comprende el conjunto de efectos generales y específicos que una situación de observación, experimentación o prueba psicológica tiene sobre las variables conductuales estudiadas en una muestra de sujetos" (Riba, 1993, pp. 77-78). Este sesgo puede quedar minimizado teniendo en cuenta que los interlocutores de los distintos grupos de discusión tienen en general una experiencia considerable en situaciones similares a las que se da en nuestro trabajo. Todos están acostumbrados a hablar en público, delante de cámaras o interviniendo en coloquios o mesas redondas.

7.4.4. *Diseño.*

Existen diferentes posibilidades de estructurar los diseños observacionales. Sin embargo, nosotros nos basaremos en la propuesta por Anguera (1995b). Los diseños no son más que una forma de organizar empíricamente la información recogida para obtener el análisis de los datos que debemos realizar. Ello se consigue una vez delimitado cuáles son los objetivos de la investigación y se ha superado el control de calidad de los datos obtenidos, en función de la estructura del diseño planteado de acuerdo con los objetivos.

En la Figura 7.1. los Cuadrantes I, III y IV representados en las zonas blancas corresponden, respectivamente, a los diseños diacrónicos, sincrónicos y mixtos. El Cuadrante II, al tratarse, de una recogida puntual de información en un usuario o unidad informativa no presenta entidad suficiente para dar lugar a un estudio evaluativo.

FIGURA 7.1. Esquema directriz para la configuración de diseños en evaluación de programas.



- *Diseños diacrónicos.*

Cualquier programa de intervención se halla estructurado sobre la base de un sistema de factores interrelacionados que actúan de una u otra forma a lo largo del tiempo. No puede considerarse una evaluación de un programa de intervención realizada puntualmente en el tiempo, ya que cercenaría cualquier perspectiva de la dinámica del proceso.

El seguimiento en un estudio idiográfico configura una situación propicia para la aplicación de la metodología observacional, que en evaluación de programas se traduce en una implantación de la intervención en un sujeto o unidad a lo largo de un período de

tiempo. Mediante este diseño se consigue reunir información de un usuario del programa a lo largo del tiempo necesario, registrando sistemáticamente a partir del sistema de categorías elaborado a lo largo de un período de tiempo.

El concepto de seguimiento presenta muchos matices, pues no es lo mismo una evaluación realizada observando intensamente durante un fin de semana que a lo largo de tres meses una hora diaria, por lo tanto en este Cuadrante cabe una amplia casuística.

- *Diseños sincrónicos.*

En evaluación de programas son frecuentes las situaciones en las que es necesario conocer la distribución de un grupo de usuarios respecto a la aplicación simultánea de varios sistemas de categorías, así como la evaluación en varios niveles simultáneos de respuesta, y que habrán permitido desarrollar, diversos sistemas de categorías.

Segun Bakeman y Gottman (1989), la estrategia de registro más adecuada es la de eventos clasificados de forma cruzada, de forma que no se requiere ningún tipo de continuidad entre eventos sucesivos, sino que resulta al ser aprehendidas secuencias conductuales que son clasificadas desde varias dimensiones, siendo clave los sistemas de categorías aplicados concurrentemente.

El registro de eventos de forma cruzada siempre resulta muy simple, presentándose los datos como tablas de contingencia, a partir de las cuales interesa saber si existe relación entre las variables, y cuál es la intensidad de la asociación.

En este tipo de diseño se reconocen las investigaciones de naturaleza simétrica, en que sólo interesa la presencia o ausencia de asociación entre las variables, sin direccionalidad u orden causal entre ellas y las investigaciones de carácter asimétrico, en las que una variable asume el estatus de explicativa o independiente, y otra el de respuesta o dependiente.

- *Diseños mixtos.*

La evaluación de un programa implantado a un grupo de usuarios y a lo largo de un seguimiento temporal, implica la resolución de problemas metodológicos complejos. Por una parte, desde un acercamiento al Cuadrante I, cabría realizar el estudio de la secuencialidad en paralelo a cada uno de los integrantes del grupo, y que, como caso particular, podría dar lugar en algunas ocasiones a la designación de un sujeto prototípico que pudiera considerarse representativo de todos los que mantuvieran los atributos de membrecía respecto al grupo inicialmente establecido. También es posible enfocar el estudio desde un acercamiento al Cuadrante III, considerando el cruzamiento mencionado anteriormente no en una única ocasión, sino en una sucesión de análisis puntuales cercanos en el tiempo, lo que implicaría un seguimiento a lo largo del período considerado.

Nuestro análisis se ubica en el Cuadrante III, correspondiente como hemos explicado, a los diseños sincrónicos simétricos.

El tratamiento analítico que pueden recibir los diseños sincrónicos simétricos es diverso. En esta investigación el análisis de datos que se ha juzgado más adecuado es el

siguiente:

- Análisis descriptivo de frecuencias de las categorías, realizado mediante el paquete estadístico SPSSWIN 6.1.2. y se maneja el subprograma *Frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales.
- Análisis de la asociación existente entre las distintas macrocategorías y los grupos de discusión. En este caso también se utilizó el paquete estadístico SPSSWIN 6.1.2., mediante la prueba X^2 corregida, a través del programa *Statxact*, que permite el cálculo de la X^2 cuando las frecuencias esperadas son menores de 5.
- Comparación de proporciones entre las frecuencias de cada una de las macrocategorías y categorías en todos los pares posibles de grupos de discusión.

7.5. Resultados.

En este apartado presentamos los resultados más relevantes de nuestra investigación en función del análisis descriptivo de frecuencias, del análisis de X^2 y de la comparación de proporciones.

7.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias.

En primer lugar destacamos los resultados obtenidos en el análisis de frecuencias. El comentario de todas las tablas estará basado en tres criterios generales:

- ¿Qué colectivo originó, en su discusión, un número mayor de frecuencias sobre las distintas causas y estrategias para superarlas?
- ¿Qué causa o estrategia ha sido la más valorada por el conjunto de grupos?
- Dentro de cada colectivo, ¿qué causa o estrategia ha sido la que ha originado una mayor frecuencia?

La tabla 7.1. presenta dichas frecuencias para las causas y la tabla 7.2. para las estrategias.

TABLA 7.1. Causas de abandono.

Grupos	CAUSAS				
		1	2	3	4
1		102	116	42	19
2		38	87	6	34
3		26	51	7	4
4		74	59	24	28
5		31	68	33	4
6		84	27	43	16

$$X^2 = 142,08994; g.l = 15; p = 0.0001$$

1= Equipo de Gobierno de la ULPGC.

2= Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

3= Área de Ciencias de la Salud.

4= Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

5= Área de Humanidades.

6= Profesionales en ejercicio que estudiaron en la ULPGC.

Veamos algunas características que se pueden extraer de la tabla anterior. De todos los grupos que debatieron sobre las causas de abandono, el Equipo de Gobierno de la Universidad fue el que mayor número de aportaciones realizó en su discusión, un 27.3% del total de los grupos. Por el contrario, el colectivo de profesores del área de Ciencias de la Salud el que menos, con un 8.6 %.

En cuanto a qué causa ha sido la más valorada por el conjunto de grupos, caben destacar dos, cuya suma porcentual llega al 74.6 % de todas las respuestas evaluadas. Son las que aluden a aspectos referidos a la docencia, que inciden directamente en la calidad del sistema educativo y las que se refieren a aspectos personales de los estudiantes.

En el Equipo de Gobierno la causa que ha originado una mayor frecuencia es la de aspectos referidos a la docencia. En el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, en el de Ciencias de la Salud y en el de Humanidades también se repite esta misma causa como prioritaria. Sin embargo, en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales y el colectivo de profesionales que se graduaron en la ULPGC aluden a aspectos personales de los estudiantes.

En el análisis de X^2 encontramos que los grupos no eran homogéneos, en tanto que ofrecían versiones diferentes sobre las causas del abandono de los alumnos.

Analicemos ahora, las estrategias sugeridas para disminuir el abandono. Para ello representamos en una tabla los resultados como hicimos en el caso anterior.

TABLA 7.2. Estrategias para disminuir el abandono.

		ESTRATEGIAS					
GRUPOS		1	2	3	4	5	6
	1	4	27	1	2	18	
	2	3	21	3	32	48	10
	3		1			10	
	4		10		1	9	
	5	5	6			20	6
	6			2	5	18	9

$$X^2= 103.70389; g.l.= 25; p= 0.0001$$

En cuanto a las estrategias, siguiendo los criterios anteriormente descritos, cabe destacar, en primer lugar, que el grupo de profesores del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas es el que mayor frecuencia origina en su discusión acerca de las posibles estrategias, con un 43.2 % del total.

En segundo lugar, la estrategia que ha sido más valorada por el conjunto de colectivos es la que se refiere a "información/preparación del alumnado. Como dato significativo, cabe destacar que ha sido la única que se valoró por todos los grupos de trabajo.

En cuatro de los seis grupos la estrategia que tiene un mayor número de frecuencias es la de "información/preparación del alumnado". Sin embargo, el Equipo de Gobierno se decantó por una estrategia basada en la "formación y control del profesorado", al igual que el área Jurídico Económica.

En el análisis de X^2 , encontramos que los grupos no eran homogéneos en cuanto a su opinión sobre las estrategias que hay que poner en marcha.

7.5.2. Análisis de X^2 .

Como los grupos de expertos no eran homogéneos en sus valoraciones se procedió al análisis de X^2 atendiendo al cruce de cada uno de los grupos con los niveles dentro de cada categoría. A continuación representamos en varias tablas los resultados obtenidos por cada grupo en cada uno de los niveles de las diversas categorías de causas/estrategias; asimismo, describimos los resultados más significativos que se obtienen del análisis de los mismos.

TABLA 7.3. Niveles de la macrocategoría 1.

		GRUPOS					
		1	2	3	4	5	6
CATEGORÍAS	1.1	11	10	10	28	12	39
	1.2				3	5	5
	1.3	31	6	3	20	5	7
	1.4	9	9	11	8	2	10
	1.5	51	13	2	15	7	23

$$X^2 = 99.08835; \text{g.l.} = 20; p = 0.0001$$

Analizando la macrocategoría 1 que hemos denominado como "elementos personales", en la cual existen diferentes categorías (designadas por los epígrafes 1.1 al 1.5), cabe resaltar que la "falta de madurez personal y/o emocional" (31.3%) y el "rechazo ante la carrera que estudia" (31.0%), fueron con diferencia las que originaron una mayor frecuencia. Por otra parte, la causa que menos se menciona es la de "falta de tiempo para el estudio" (3.7%).

En el análisis de X^2 observamos que no existe homogeneidad entre los niveles de la macrocategoría 1 (1.1 a 1.5) y los distintos colectivos entrevistados.

TABLA 7.4. Niveles de la macrocategoría 2.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	2.1	5	8	5		2	12
	2.2	37	16	4	4	21	6
	2.3	54	29	13	19	19	3
	2.4	13	22	22	30	15	5
	2.5	7	12	7	6	11	1

$$X^2 = 122.93757; g.l.=20; p= 0.0001$$

El examen de la macrocategoría 2: "aspectos referidos a la docencia", nos indica que las dos categorías más valoradas por los diferentes colectivos son: la "falta de preparación docente del profesorado" (33.6%) y el "desnivel entre los conocimientos que se exigen en primer curso de las diferentes titulaciones y los conocimientos que los alumnos tienen al ingresar en la Universidad" (26.2%). Por el contrario, el aspecto que menos se menciona es la "acumulación de muchos suspensos" (7.8%).

En el análisis de X^2 no existe homogeneidad entre las diferentes categorías de la macrocategoría 2 y los distintos grupos de expertos entrevistados.

TABLA 7.5. Niveles de la macrocategoría 3.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	3.1	23	3	2	3	12	13
	3.2	12	1	5	18	17	18
	3.3	7	2		3	4	12

$$X^2 = 23.72174; \text{ g.l.} = 10; p = 0.0083$$

En cuanto a la macrocategoría 3: "aspectos económicos y laborales", existen dos categorías que se manifiestan con una frecuencia alta: el "hallazgo de un trabajo remunerado" (45.8%) y la "ausencia de medios económicos para cursar la carrera" (36.1%).

En el análisis de X^2 no existe homogeneidad entre los niveles de esta macrocategoría 3 y los distintos grupos entrevistados.

TABLA 7.6. Niveles de la macrocategoría 4.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	4.1						2
	4.2	3	24	2	25		2
	4.3			1			
	4.4	16	10	1	3	4	12

$$X^2 = 79.67126; g.l. = 15; p = 0.0001$$

Las dos categorías que más frecuencia poseen en esta macrocategoría 4, "contexto de la universidad", son las que se refieren a "falta de infraestructura material" con un (53.3%) y la correspondiente "información inadecuada preuniversitaria" (43.8%).

En el análisis de X^2 no existe homogeneidad entre los niveles de la macrocategoría 4 y los distintos colectivos entrevistados.

Como la macrocategoría 5 no tiene niveles (categorías) no procede realizar X^2 y los resultados de las frecuencias son los que ya se expusieron.

TABLA 7.7. Niveles de la macrocategoría 6.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	6.1	16	13	1	5	6	
	6.2	5				2	
	6.3	6	8		3		

$$X^2 = 10.35506; \text{ g.l.} = 10; p = 0.2409$$

Analizando la tabla que muestra las categorías incluidas en la macrocategoría 6, correspondiente a la estrategia: "formación y control del profesorado", se observa que la categoría referida a "mejoras en la preparación psicopedagógica del profesorado" con un (63.1%), es con diferencia la que posee una mayor frecuencia.

En el análisis de X^2 existe homogeneidad entre los niveles de la macrocategoría 6 y los distintos colectivos entrevistados; es decir, en esta categoría podemos considerar a todos los grupos como un solo grupo en posteriores investigaciones.

La macrocategoría 7 "aspectos económicos" no se ha subdividido en categorías, por lo que no procede realizar el análisis de X^2 y los resultados de las frecuencias son los que aparecen en la tabla 7.2.

TABLA 7.8. Niveles de la macrocategoría 8.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	8.1		19		1		3
	8.2	2	13				2

$$X^2= 3.50384; g.l.= 5; p= 0.3202$$

La macrocategoría 8 correspondiente a la estrategia: "mejoras en infraestructura" no se menciona por los grupos de profesores de Ciencias de la Salud y de Humanidades. Sin embargo, el Equipo de Gobierno no menciona en su discusión las "mejoras en infraestructura material", así como el grupo de Humanidades tampoco lo hace de "mejoras en los servicios".

En el análisis de X^2 existe homogeneidad entre los niveles de la macrocategoría 8 y los distintos grupos entrevistados. Al igual que en la macrocategoría número 6 podemos considerar a todos los grupos como uno.

TABLA 7.9. Niveles de la macrocategoría 9.

		GRUPOS					
CATEGORÍAS		1	2	3	4	5	6
	9.1		6	1	6	3	3
	9.2	2	10		3	11	9
	9.3	16	32	9		6	6

$$X^2 = 47.83444; g.l. = 10; p = 0.0001$$

En la macrocategoría 9, correspondiente a la estrategia: "información/preparación del alumnado", cabe resaltar que la categoría "selección y forma de ingreso en la universidad" (56.1%), auna la mayoría de las opiniones de los diferentes colectivos. También la correspondiente a la categoría 9 "información y coordinación" (28.5%), revela un grado de importancia a la hora de especificar esta categoría.

En el análisis de X^2 no existe homogeneidad entre los niveles de la macrocategoría 9 y los distintos colectivos entrevistados.

Puesto que la macrocategoría 10 no se ha subdividido en categorías no procede realizar el análisis de X^2 y los resultados de las frecuencias están en la tabla 7.2.

7.5.3. Análisis de comparación de proporciones.

La comparación de proporciones permite efectuar el contraste entre las proporciones de la presencia de cada categoría en los diferentes grupos de discusión.

Tras la realización del análisis de X^2 , cruzando los distintos grupos con las macrocategorías resultaron significativas todas las relativas a las causas de abandono y en cuanto a las estrategias para disminuir dichas causas resultaron significativas las macrocategorías (MACR.) 5, 7, 9 y 10.

Siguiendo la dinámica de desarrollo que se utiliza en casos similares, y comparando los distintos grupos de expertos, las causas y estrategias que resultan significativas están sombreadas en cada uno de los cuadros siguientes y en ellos se recoge el valor del estadístico de contraste. Conviene recordar, que para que dicho valor sea significativo (por lo menos $p=0.05$) ha de ser mayor o igual a 1.96.

TABLA 7.10. Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
1	0.04	1.1	4.16	3.84	0.17	1.45	5.75	3.93

Como se puede observar en el cuadro anterior donde se contrastan los resultados correspondientes al grupo de expertos (profesores) del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (grupo de expertos 2), con el Equipo de Gobierno (grupo de expertos 1), existen diferencias significativas en las causas de abandono: "aspectos económicos y laborales" y "contexto de la Universidad". Asimismo las

estrategias para superarlo: "información/preparación del alumno" y "otros aspectos" también presentan diferencias significativas.

TABLA 7.11. Área de Ciencias de la Salud.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
1	2.64	5.5	2.48	1.33	1.31	0.65	0.67	

Al comparar los pronunciamientos de los profesores del área de Ciencias de la Salud (grupo de expertos 3), y el Equipo de Gobierno (1), muestran diferencias significativas en las causas "elementos personales", "aspectos referidos a la docencia" y "aspectos económicos y laborales".

TABLA 7.12. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
1	1.38	1.17	0.2	3.2	1.55	0.77	0.45	

Sólo existe una causa de abandono que presenta diferencias significativas entre los profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (grupo de expertos 4), y el Equipo de Gobierno (1): "contexto de la Universidad".

TABLA 7.13. Área de Humanidades.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
1	3.08	0.64	1.69	1.79	1.3	0.76	2.19	3.36

La causa "elementos personales" y las estrategias "información/preparación del alumnado" y "otros aspectos", son las que presentan diferencias significativas cuando se comparan, con los criterios indicados, las declaraciones entre el grupo seleccionado de profesores de Humanidades (grupo de expertos 5) y el Equipo de Gobierno de la Universidad (1).

TABLA 7.14. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
1	1.75	5.57	2.17	0.75	1.62	0.95	1.3	3.72

El contraste entre el grupo de profesionales que estudiaron en la Universidad (grupo de expertos 6), con el Equipo de Gobierno (1), muestra dos causas con diferencias significativas. Son las que corresponden a: "aspectos referidos a la docencia" y "aspectos económicos y laborales". Por otra parte, también existen diferencias significativas en las estrategias a aplicar en la macrocategoría "otros aspectos", que trata de potenciar las posibles alternativas en la educación Superior, a la formación universitaria.

TABLA 7.15. Área de Ciencias de la Salud.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
2	0.23	0.83	1.03	4.55	1.69	1.69	4.57	3.12

Cuando se comparan los resultados correspondientes a los profesores del área de Ciencias de la Salud (grupo de expertos 3), con los profesores del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (grupo de expertos 2), se revela la existencia de diferencias significativas en la causa de abandono: "contexto de la Universidad", y en las estrategias: "información/preparación del alumnado" y "otros aspectos".

TABLA 7.16. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
2	4.26	2.05	3.63	0.44	1.67	1.6	5.1	3.09

Las causas de abandono: "elementos personales", "aspectos referidos a la docencia" y "aspectos económicos y laborales", son las tres causas que dan lugar a diferencias significativas entre los grupos de profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (grupo de expertos 4), y los del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (2). En cuanto a las estrategias, las de "información/preparación del alumno" y "otros aspectos", también las originan.

TABLA 7.17. Área de Humanidades.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
2	0.02	0.34	5.13	4.43	0.99	1.56	2.75	0.09

En el contraste de las asignaciones que hacen los profesores del área de Humanidades (5), y de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (2), se observan diferencias significativas en las causas de abandono: "aspectos económicos y laborales" y

"contexto de la universidad"; mientras que en las estrategias sólo aparece la de: "información/preparación del alumno".

TABLA 7.18. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
2	6.5	8.83	7.75	3.75	2.46	0.64	5.52	0.03

Las causas de abandono: "elementos personales", "aspectos referidos a la docencia", "aspectos económicos y laborales" y "contexto de la Universidad" poseen, todas, diferencias significativas cuando se realiza la comparación entre las contestaciones correspondientes al grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC (grupo 6), y las de los profesores del área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas (1). En cuanto a las estrategias, las referidas a: "mejoras en los planes de estudio" e "información/preparación del alumno" son las que presentan, también, diferencias significativas.

TABLA 7.19. Área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
3	3.51	1.14	0.22	3.44			0.16	

Cuando se contrastan las respuestas que hacen los profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (grupo de expertos 4), con las de los pertenecientes al área de Ciencias de la Salud (3), se observa la existencia de diferencias significativas en las causas de abandono: "elementos personales" y "contexto de la Universidad". No apareciendo ninguna en el apartado correspondiente a estrategias.

TABLA 7.20. Área de Humanidades.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
3	0.21	0.03	3.58	0.32	2.0		1.26	2.2

Como muestra la tabla, sólo existe una causa de abandono que presenta diferencias significativas, es la correspondiente a: "aspectos económicos y laborales", en la comparación entre las respuestas del grupo de profesores del área de Humanidades (5), y los de Ciencias de la Salud (3). Las estrategias: "mejoras en los planes de estudio" y "otros aspectos" también presentan esta característica.

TABLA 7.21. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
3	4.78	5.06	3.85	1.81		1.14	2.21	2.63

En la tabla anterior se puede ver como entre el grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC (6) y el de profesores de Ciencias de la Salud (3) se dan diferencias significativas en las causas "elementos personales", "aspectos referidos a la docencia" y "aspectos económicos y laborales". Mientras este mismo hecho se presenta en las estrategias "información/preparación de alumnos" y "otros aspectos".

TABLA 7.22. Área de Humanidades.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
4	5.36	2.24	2.28	5.42	3.2		3.29	3.47

De forma particular comparando las respuestas entre los profesores del área de Humanidades seleccionados (grupo de expertos 5), y de los del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (4), sólo la estrategia "aspectos económicos" no presenta diferencias significativas.

TABLA 7.23. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
4	1.90	3.55	3.25	1.65		1.79	1.54	2.89

Las causas de abandono: "aspectos referidos a la docencia" y "aspectos económicos y laborales", presentan diferencias significativas cuando se hace la comparación entre las respuestas del grupo de profesionales que se graduaron en la ULPGC (Grupo 6) y los profesores del área de Ciencias Jurídicas y Sociales (4). Mientras que este hecho sólo se da en la estrategia: "otros aspectos".

TABLA 7.24. Grupo de profesionales que estudiaron en la ULPGC.

MACR	1	2	3	4	5	7	9	10
5	4.09	5.67	0.3	2.32	2.56	1.28	0.99	0.43

El contraste entre las respuestas correspondientes al grupo de profesionales que se graduaron en la ULPGC (6), y los profesores del área de Humanidades (5), originan tres causas de abandono y una estrategia con diferencias significativas. Las causas: "elementos personales", "aspectos referidos a la docencia" y "contexto de la universidad", y la estrategia: "mejoras en los planes de estudio" son las que presentan esta

característica.

7.6. Discusión de resultados.

Los resultados obtenidos los hemos dividido en función de los grupos que debatieron tanto las causas de abandono como las estrategias a seguir.

- Equipo de Gobierno de la Universidad:

Este colectivo centró su discusión fundamentalmente en dos causas que le parecieron las más importantes: elementos personales de los alumnos y aspectos relacionados con la docencia. Hacen hincapié en la falta de motivación y hábito de estudios de los estudiantes, y en la falta de madurez a la hora de su ingreso en la Universidad. Opinan que la reforma de los planes de estudio no ha sido la más adecuada, ya que en ella han intervenido factores que han distorsionado la filosofía general con la que se trataron de llevar a cabo. La excesiva carga docente, el incremento del número de asignaturas y la dificultad de asimilación por parte del alumnado son características básicas que definen esta crítica.

Por otra parte, en el apartado de estrategias, creen también que la Institución debe poner mecanismos internos para mejorar la docencia y así disminuir los porcentajes de abandono, tanto en lo que se refiere a la mejora de la capacidad psicopedagógica del profesorado, como a la reforma de los planes de estudio, haciéndolos más coherentes, aunque reconocen que tal como se encuentra estructurado el gobierno de la Universidad Pública en el Estado, esta tarea se hace muy difícil.

Inciden en la necesidad de coordinación de los diferentes niveles educativos para mejorar aspectos tanto personales como educativos de los alumnos que hoy repercuten negativamente en ellos.

- Área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas:

Este grupo cree de forma mayoritaria que las causas de abandono están relacionados con aspectos referidos a la docencia, en particular opinan que los alumnos no tienen el nivel de conocimientos adecuado cuando acceden a la Universidad. Además de referirse a los aspectos personales de los estudiantes, hacen también hincapié en factores contextuales de la Universidad. Se quejan de falta de material y de servicios en la biblioteca.

Las estrategias que priorizan están relacionadas con las causas anteriores. Los aspectos relacionados con mejoras necesarias en infraestructuras, así como la potenciación de las acciones de información y coordinación entre los diferentes niveles de enseñanza. Para este grupo es básico que los estudiantes accedan a la Universidad mejor preparados, con un nivel de conocimientos mucho mayor.

- Área de Ciencias de la Salud:

En esta área se observó un hecho que merece ser resaltado. Es el grupo que menos aportó en la discusión, tanto en causas de abandono como en estrategias a diseñar por parte de la Universidad. Insistieron fundamentalmente en aspectos relacionados con la docencia, centrándose en el desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y los que los alumnos traen y en la falta de preparación docente del profesorado. En cuanto a los elementos personales, opinan que el desconocimiento de las técnicas de estudio y el

rechazo ante la carrera que estudia, son las causas más importantes.

Las estrategias que consideran que hay que poner en marcha son las referidas a la información y preparación del alumnado.

- Área de Ciencias Jurídicas y Sociales:

Para este grupo de discusión las causas que provocan la deserción universitaria son las que se refieren a los aspectos personales, y en concreto al rechazo ante la carrera que estudia, la falta de hábito de estudio y la falta de madurez personal y/o emocional. Con respecto a los aspectos referidos a la docencia, son el desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y lo que los alumnos traen y la falta de preparación docente del profesorado. En cuanto al contexto de la Universidad, sobresale la falta de infraestructura material. Y, por último, en los aspectos económicos y laborales, destaca el hallazgo de un trabajo remunerado.

En las estrategias, se aludieron las que se enmarcan en la formación y control del profesorado, sobre todo en la mejora de su preparación psicopedagógica y en el aprovechamiento de los recursos docentes por parte del profesorado. También a las relativas a la información y preparación del alumnado, al conocimiento por parte de los alumnos de las técnicas de estudio y la coordinación entre los cursos de Bachillerato/COU y la Universidad.

- Grupo de Humanidades:

Este grupo alude, en primer lugar y con diferencia hacia las otras, a los aspectos referidos a la docencia y en particular a la falta de conexión entre los planes de

estudios con la realidad; en segundo lugar, a la falta de preparación docente del profesorado; en tercer lugar, al desnivel entre los conocimientos que se exigen en 1º y lo que los alumnos traen; y, en quinto lugar, a la falta de uso de los recursos docentes por parte del alumnado. Con respecto a los aspectos económicos y laborales, son el hallazgo de un trabajo remunerado y la ausencia de medios económicos para cursar la carrera. En los aspectos personales, son el rechazo ante la carrera que estudia y la falta de madurez personal y/o emocional.

Las estrategias que impulsarían son las que se encuadran en fomentar la información y preparación del alumnado; la coordinación con los cursos de Bachillerato/COU y la Universidad; y la selección y forma de ingreso a la Universidad. También reforzarían una mejor formación psicopedagógica y una supervisión y control en la calidad de la docencia. Opinan que deben impulsarse las alternativas a la Universidad y reformar los planes de estudio.

- Grupo de profesionales que se graduaron en la ULPGC:

Con gran diferencia con respecto a los otros aspectos, destacan los aspectos personales, y entre ellos resaltan el rechazo ante la carrera que estudia, la falta de madurez personal y/o emocional y el desconocimiento de las técnicas de estudio. En los aspectos económicos y laborales, nombran el hallazgo de un trabajo remunerado. En los aspectos referidos a la docencia, la acumulación de suspensos y la falta de preparación docente del profesorado. Y, por último, en cuanto al contexto de la Universidad es la información inadecuada pre-universitaria la que destaca.

En las estrategias, sobresale el aumentar la información y preparación del alumnado y la coordinación con Bachillerato y COU. Insisten en impulsar las alternativas a la Universidad, las mejoras en infraestructura material y de servicios y potenciar la política de becas.

7.7. Conclusiones.

A la vista de los resultados descritos anteriormente sobre las causas de abandono y las posibles estrategias a seguir para evitarlo, se hace necesario establecer una serie de conclusiones referentes a este capítulo.

- Uno de los hechos que se puede deducir de forma inmediata es que los diferentes grupos de trabajo aportan un gran número de causas de abandono y les dedican un tiempo relevante a su discusión y, sin embargo, al observar las frecuencias de las estrategias vemos que lo hacen en menor número. Esto demuestra que tanto los expertos de la universidad como el grupo de ex-alumnos de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria que hoy son profesionales de la sociedad canaria, tienen una visión completa y clara de cuáles son las causas del abandono en los estudiantes, pero no tienen una perspectiva global sobre las estrategias a seguir para evitar o disminuir el mencionado abandono.
- Existen dos causas que superan ampliamente la valoración media que realizan los colectivos en su discusión correspondientes a las categorías: los "aspectos referidos a la docencia" y los "elementos personales". En

cuanto a la primera causa o categoría la discusión incide frecuentemente en la calidad del sistema educativo en donde se pueden englobar la falta de conexión de los planes de estudio con la realidad, la falta de preparación docente del profesorado, el desnivel entre los conocimientos que se exigen en el 1^{er} curso de las diferentes titulaciones de la Universidad y los que los alumnos en realidad han aprendido, o bien, la falta de uso de los recursos docentes por parte del alumnado.

Por lo que se refiere a los "elementos personales" se hace hincapié en el desconocimiento de las técnicas de estudio, la falta de hábito de estudio y la falta de seguridad en sí mismo y la iniciativa personal.

- Hay que resaltar cuando se hace un estudio sobre los resultados de las estrategias que hay que abordar, el Equipo de Gobierno que posee una visión global de toda la Universidad, da prioridad a una estrategia basada en la "formación y el control del profesorado", mientras que en el resto de los grupos de discusión la mayoría se decanta por "información/preparación del alumnado". Esta constatación nos lleva a concluir que existe una divergencia acusada entre la estrategia prioritaria para el Equipo de Gobierno y la del colectivo de profesores de la mayoría de las grandes áreas de conocimiento y el propio grupo de ex-alumnos.
- En el estudio global de las diferencias significativas entre los distintos grupos de discusión, es importante resaltar que el Equipo de Gobierno es el que presenta menor número de diferencias significativas con el resto de

los grupos. Este hecho parece demostrar que la visión global que posee de la Institución y la variedad de áreas de conocimiento de sus integrantes, hace que pondere sus opiniones sobre las causas de abandono y estrategias a seguir.

- En cualquier caso, es relevante el hecho de que las distintas áreas de conocimiento tengan diferencias significativas en determinadas categorías pues indica que las causas de abandono pueden tener parámetros o variables distintas para las diferentes áreas; lo mismo ocurre con las estrategias.

CONCLUSIONES

Conclusiones.

Aunque hemos acotando conclusiones en los distintos capítulos nos centramos ahora en las que consideramos más relevantes a partir de los resultados de los tres estudios empíricos.

Según los datos disponibles el mayor porcentaje de abandonos de estudiantes se origina en el curso 1991-92 con el 12,38%. Por otra parte, estos datos muestran una clara tendencia en los últimos años a la disminución del número de abandonos por curso académico. Así observamos que, a partir del curso 1993-94 existe una tendencia al descenso de los porcentajes globales de abandono hasta el 8,40% en el curso académico 1996-97.

En ningún curso académico se ha producido un mayor número de abandono de mujeres que de hombres. Aunque también hay que considerar que, en general, siempre se han matriculado más hombres que mujeres en la Universidad.

Existe una tendencia en los últimos años, aunque poco significativa, en el descenso del número de mujeres que abandonan la Universidad, excepto en el último curso que se mantiene prácticamente constante, frente a la estabilización de esos mismos números en el caso de los hombres.

En el área Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas el porcentaje de abandonos con respecto al total fue de un 39,7% lo que significa 5.496 alumnos; en Ciencias de la Salud un 3,8%, 527 estudiantes; en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales de un 37,4%, 5.182 alumnos y en el área de Humanidades de un 19,1%, 2.651 estudiantes. Por lo tanto, se puede deducir que son las enseñanzas técnicas y experimentales, y las jurídico sociales, las que acumulan un mayor número de casos de abandono.

En el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas tiene lugar un crecimiento constante sobre los porcentajes totales de abandono excepto en el curso 1.994-95, donde se produce un ligero descenso. Es precisamente ésta área donde mayor número de abandonos se produce.

En el área de Ciencias de la Salud la evolución de los porcentajes de abandono es prácticamente la misma en casi todos los años y siempre por debajo del 5% anual con respecto al total, excepto en el primer curso académico que hemos considerado en este estudio.

La evolución de abandonos en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales nos muestra valores altos que oscilan entre el 31,9% y el 42,4%. En los dos últimos cursos estudiados el porcentaje se estabiliza en torno a un 36%, aunque parece existir una tendencia a la baja.

En los últimos cuatro cursos académicos Humanidades muestra un descenso constante, tanto en valores absolutos como en porcentajes de abandono de alumnos matriculados en las diferentes titulaciones de esta área. Así, en el curso 1.993/94 se produjeron

Conclusiones

389 abandonos, con un 18,7% del total; mientras que en 1.996/97 los datos reflejan 292 abandonos, con un porcentaje del 15,4%, sin que se haya producido descenso en el número de matriculados en las titulaciones de esta área.

El mayor número de abandonos (61.4%) los recoge el grupo que proviene de COU lo que parece lógico, pues la mayoría de los alumnos que acceden a la Universidad provienen del Curso de Orientación Universitaria. Sin embargo, también se pueden descubrir altos porcentajes de abandono en los estudiantes que provienen de Formación Profesional y de los que acceden por otra titulación.

Respecto a las características socio-familiares del alumnado observamos que en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre, un 6,4% no tiene estudios (892 alumnos); un 33,7% posee estudios primarios (4.669 estudiantes); un 27,2% estudió bachillerato elemental o superior (3.757 alumnos); un 11,8% posee estudios medios (1.638 sujetos); un 9,0% estudios superiores (1.253 alumnos) y un 11,9% que no contesta y que son 1.647 estudiantes. Se producen más abandonos en aquellos casos en los que se dan mayores porcentajes de matrícula en función de los estudios del padre.

Los universitarios cuya madre carece de estudios representan un 7,3% (1.016 alumnos); un 41,4% sólo posee estudios primarios (5.727 estudiantes); un 29,2% bachillerato elemental o superior (4.050 sujetos); un 8,7% estudios medios (1.202 personas); un 2,2% estudios superiores (303 alumnos) y un 11,2% no contestan (1.558 estudiantes).

El estudio de los años que los alumnos han permanecido en la universidad antes de abandonar muestra que un 91,3% (12.656) del total de alumnos han abandonado antes de los cinco cursos académicos, mientras que 1.127 estudiantes (8%) han permanecido hasta diez años y el resto (73 sujetos) han estado hasta veintiún años.

De los 13.856 alumnos que abandonaron, 9.851 no trabajaban (71,1%) y 4.005 sí lo hacían (28,9%). Con respecto a si han pedido beca en el momento de la matriculación un 79,1% no solicitaron beca (10.962 alumnos); un 16,0% (2.215 estudiantes) la solicitaron y les fue concedida pues cumplían todos los requisitos y un 4,9% (679 sujetos) la solicitaron y no les fue concedida.

No existe una coincidencia clara entre docentes y alumnos sobre las causas de abandono en la Universidad. Mientras los profesores encuestados entienden que hay que ceñirlas al factor aspectos personales de los estudiantes, los alumnos valoran más las causas de índole económica, de docencia e infraestructura, aunque no establecen prioridades claras entre ellas.

La falta de preparación e información y la falta de técnicas y hábitos de estudio de los alumnos son las causas que más se repiten en los profesores, aunque esta opinión es desigual, y depende de las diferentes áreas de conocimiento.

La reforma de los planes de estudio, haciéndolos más prácticos y profesionalizados es una causa y a su vez se convierte en una estrategia fundamental para el colectivo de estudiantes.

Existen diferencias entre las distintas áreas de conocimiento a la hora de establecer las estrategias para disminuir el abandono porque el análisis de las causas no es uniforme.

Los alumnos creen que no existe una política de becas eficaz y que las cuantías económicas de las que se otorgan es insuficiente lo que provoca un elevado número de abandonos.

Existen pocas diferencias significativas cuando se estudian los resultados en función de la variable sexo.

Los profesores del área de Humanidades consideran una de las causas determinantes de abandono la falta de salidas profesionales a las titulaciones englobadas en esa área.

Tanto los profesores como los alumnos de las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas se quejan de la masificación y de los problemas que se derivan de ella, como causa de abandono en esas titulaciones.

Resulta esclarecedor que los estudiantes que menos se quejan de los planes de estudio, sean los de aquellas titulaciones que no los han reformado aún.

Los alumnos, sobre todo los de Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, opinan que una directriz prioritaria que debe asumir la Institución es la mejora de la calidad psicopedagógica del profesorado y exige una enseñanza personalizada en las tutorías.

La variable nivel es relevante en lo que concierne a las causas de abandono. En el establecimiento de estrategias podemos afirmar lo mismo que para la variable sexo: a pesar del gran número de diferencias significativas, sólo tres ítems muestran una tendencia de respuesta distinta.

Es relevante el análisis por separado de las áreas para descubrir que existen áreas que se acercan más a la visión de los exalumnos que otras. Así, si observamos las medias del área de Humanidades, se presentan mayores coincidencias entre profesores y exalumnos que el resto de las áreas.

La mayor parte de las diferencias de elección se dan en el cuestionario de causas de abandono, existiendo mayor consenso en el de estrategias para su afrontamiento.

Los diferentes grupos de trabajo aportan un gran número de causas de abandono y les dedican un tiempo relevante a su discusión y, sin embargo, al observar las frecuencias de las estrategias vemos que lo hacen en menor número. Esto demuestra que tanto los expertos de la universidad como el grupo de ex-alumnos de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria que hoy son profesionales de la sociedad canaria, tienen una visión completa y clara de cuáles

son las causas del abandono en los estudiantes, pero no tienen una perspectiva global sobre las estrategias a seguir para evitar o disminuir el mencionado abandono.

El Equipo de Gobierno que posee una visión global de toda la Universidad, da prioridad a una estrategia basada en la "formación y el control del profesorado", mientras que en el resto de los grupos de discusión la mayoría se decanta por "información/preparación del alumnado". Esta constatación nos lleva a concluir que existe una divergencia acusada entre la estrategia prioritaria para el Equipo de Gobierno y la del colectivo de profesores de la mayoría de las grandes áreas de conocimiento y el propio grupo de ex-alumnos.

El Equipo de Gobierno es el que presenta menor número de diferencias significativas con el resto de los grupos. Este hecho parece demostrar que la visión global que posee de la Institución y la variedad de áreas de conocimiento de sus integrantes, hace que pondere sus opiniones sobre las causas de abandono y estrategias a seguir.

Las distintas áreas de conocimiento tienen diferencias significativas en determinadas categorías, lo que nos indica que las causas de abandono pueden tener parámetros o variables distintas para las diferentes áreas; lo mismo ocurre con las estrategias para su control.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- ÁLAMO, F. R. (1995). *La Planificación estratégica de las Universidades: propuesta metodológica y evidencia empírica*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ALLEN, J. y MORALES, G. (Eds.) (1996). *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ALVAREZ CORBACHO, J. (1988). Rendimiento y equidad social del gasto público universitario. La Universidad Gallega. *Papeles de Economía Española*, 37, 18-27.
- ALVAREZ MANRIQUE, J.M. (1997). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos*. Colombia: Universidad Autónoma de Colombia, Sistema Universitario de Investigaciones.
- ANGUERA, M.T. (1985). *La observabilidad en Psicología: problemática e implicaciones*. Comunicación presentada en el III Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Gijón.
- ANGUERA, M.T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ANGUERA, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

ANGUERA, M.T. (Ed.) (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. I). Barcelona: P.P.U.

ANGUERA, M.T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. II). Barcelona: P.P.U.

ANGUERA, M.T. (1995a): Metodología Cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación psicológica* (pp. 513-574). Madrid: Síntesis.

ANGUERA, M.T. (1995b): Metodología observacional en evaluación psicológica. En R. Fernández Ballesteros (Coord.). *Evaluación conductual: Una alternativa para el cambio en Psicología Clínica y de la Salud* (pp. 197-237). Madrid: Pirámide.

ARNAU, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis Psicología.

ASTIN, A. W. (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.

ASTIN, A. W. (1985). *Achieving Educational and Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- ASTIN, A. W. y PANOS, R. J. (1986). *The Educational and Vocational Development of College Students*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1987). Applying observational methods: a systematic view. En J. D. Osofsky, (Ed.) *Handbook of infant development* (pp. 818-854). New York: Wiley.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989). *Observación de la Interacción: Introducción al Análisis Secuencial*. Madrid: Morata.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: NBER.
- BEHAR, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 330-389). Barcelona: P.P.U., Vol I.
- BELTRÁN, J. (1987). La inteligencia. En J. Beltrán; E. García-Alcañiz; M. Moraleda; F.G. Calleja y V. Santiuste, *Psicología de la Educación* (156-186). Madrid: EUDEMA.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BESCÓS OLAIZOLA, A. (1990). La fundación de una ciudad universitaria. *Paraninfo*, 1, 30-35.

BLAUG, M. (1970). *An Introduction to the Economic of Education*. Harmondsworth: Penguin-Books.

BOLIVAR, O.; MARRERO, G.; MORALES, A.; REPETTO, E; RUBIO, F. y SOCORRO, F. (1996a). *¿Estás preparado? ¡Averígualo!*; Área de Ciencias Jurídicas y Sociales. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.

BOLIVAR, O.; MARRERO, G.; MORALES, A.; REPETTO, E; RUBIO, F. y SOCORRO, F. (1996b). *¿Estás preparado? ¡Averígualo!*; Área de Enseñanzas Técnicas. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.

BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

BRENGELMANN, J. C. (1975). *Determinantes personales del rendimiento escolar*. Comunicación presentada en el Primer Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de la Conducta en Ambientes Educativos, Madrid.

BUCKLEY, H.D. (1969). *The relationship of Achievement and Satisfaction to Anticipated Environmental Press to Transfer Students in the S.U.N.Y.* Tesis doctoral, Universidad de Florida.

BULL, K. S. y MEIER, K. (1975). *Psicología evolutiva, habilidades humanas y aprendizaje*. México: Ediciones Harla.

- BURGALETA, R. (1980). *Diferencias individuales en rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología (Documento policopiado).
- BUSS, A. R. (1975). Systems Theory, Generation Theory, and The University. Some Predictions. *Higher Education*, 4, 69-79.
- BUSS, A. R. y POLEY, W. (1979). *Diferencias individuales, rasgos y factores*. México: Ediciones el Manual Moderno.
- CARNEGIE COMMISSION (1971). *Less Time, More Options*. New York: MacGraw Hill.
- CASARIEGO RAMÍREZ, J. (Coord.) (1989). *Universidad y Ciudad. La construcción del espacio universitario*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad Politécnica de Canarias.
- CAVE, M.; HANNEY, S; KOGAN, M. y TREVETT, G. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CENTRA, J. A. y ROCK, D. (1983). College Environments and Student Academic Achievement. *American Educational Journal*, 8, 623-634.
- COHEN, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Guías de diseño. Campus de la Universidad de Alicante*. Generalitat de Valencia.

COWAN, J. (1985). Effectiveness and Efficiency in Higher Education. *Higher Education*, 14, 235-239.

C.R.E. (1997). *Informe sobre la Evaluación Institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. LPGC: Universidad de LPGC* (Documento policopiado).

DALENIUS, T. (1988). A first course in survey sampling. En P. R. Krishnaiah y C. R. Rao (Ed.). *Handbook of Statistics, Vol. 6. Sampling*. Amsterdam: North Holland.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En M. de Miguel, J. Ginés Mora y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DÍAZ ALLUE, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

DILLMAN, D. A. (1978). *Mail and Telephone Surveys*. New York: John Wiley.

DOCHY, F.; SEGERS, M. y WIJNEN, W. (1990). Preliminaries to the implementation of a quality assurance system based on management information and performance indicators. Results of a validity study. En F. Dochy , M. Segers y W. Wijnen (Eds.), *Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue*. Assen: Van Gorcum.

DOCHY, F.; SEGERS, M. y WIJNEN, W. (1991). Selección de indicadores de rendimiento: una propuesta como resultado de la investigación. En M. De Miguel, J. G. Mora y S. Rodríguez (Ed.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 317-340). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DURU, M. (1978). La demande d'Education à l'issue de l'enseignement secondaire. *Cahier de L'Éducation*, 26, 57-76.

ESCUDERO, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? *Educación Abierta*, 10

ESCUDERO ESCORZA, T. (1989). Buscando una mejor selección de universitarios. *Revista de Educación*, 283, 262-263.

FEDERAL OFFICE OF STATISTICS (1987). Two Out of Three University Student are Successful on their Final Examinations. *Statistique de la Formation*, 6, 20-38.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1987). *La evolución de la enseñanza universitaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

FINK, A. y KOSECOFF, J. (1985). *How to conduct surveys*. Beverly Hills, California: Sage.

FOWLER, F.F. (1993). *Survey research methods*. Newbury Park, California: Sage.

GARCÍA CORREA, A.; ALCARAZ, J.J.; GARAULET, J. y MARTÍNEZ, M. (1990). *Rendimiento académico no universitario en la región de Murcia*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia y MEC.

GAUINES, T. A. (1991). *The Campus as Work of Art*. Westport, Conn: Praeger.

GONZALEZ TIRADOS, R.M. (1983). *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

GONZALEZ TIRADOS, R.M. (1984). Capacidades y estilos de aprendizaje. *Revista Perfiles*, 15 y 16.

Bibliografía

GONZALEZ TIRADOS, R.M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista Pedagogía*, 12, 238-250.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de ingeniería. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M. González Tirados y A. Blanco (Ed.), *La investigación educativa sobre la Universidad*. (pp. 261-279). Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1993). *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio Longitudinal en primer ciclo (Tomo I y II)*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

GROVES, R. M. y KHAN, R. L. (1979). *Surveys by telephone*. New York: Academic Press.

GUITIÁN, C. (1994). *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: antecedentes, evolución y perspectiva de futuro*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.

- GUITIÁN, C. Y MARRERO, G. (1994). Evaluación de la docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria: Servicios de Publicaciones.
- HAGERTY, B. y STARK, J. (1989). Comparing Educational Accreditation Standards in Selected Professional Fields. *Journal of Higher Education*, 60,1, 1-20.
- HERRERO CASTRO, S. e INFESTAS, G. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad*. Salamanca: Ediciones del ICE de la Universidad de Salamanca.
- HOUSE, H. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, California: Sage
- ICED (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- INCIE (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- JEX, J. B. y REED, M. M. (1959). Intellectual and Personality Characteristics of University of Utah Students. *Journal Education Research*, 53, 118-120.
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.

- LATIESA, M. (1982). *Rendimiento académico. Retraso escolar y abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociológicas*. Tesina, Universidad Autónoma de Madrid.
- LATIESA, M. (1983). El abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. *Revista de investigaciones Sociológicas de la Asociación Castellana de Sociología*, 2, 84-85.
- LATIESA, M. (1986). Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria. En M. Latiesa et al. (Comp.), *Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad*. Madrid: Consejo de Universidades, CIDE .
- LATIESA, M. (1989). Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46, 101-141.
- LATIESA, M. (1991a). Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M. González Tirados y A. Blanco (Ed.), *La investigación educativa sobre la Universidad*. (pp. 407-417). Madrid: CIDE.
- LATIESA, M. (1991b). El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M. González Tirados y A. Blanco (Ed.), *La investigación educativa sobre la Universidad*. (pp. 353-384). Madrid: CIDE.

LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.

LEVY-GARBOUA, L. (1976). *Les Demandes de l'étudiant ou les Contradictions de l'université de Masse*. Comunicación a la Mesa Redonda Internacional: Les determinants de la réussite scolaire. Dijon.

LÓPEZ ARANGUREN, E. (1989). Análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Comps). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 383-414). Madrid: Alianza.

MARRERO, G. (1994). *Informe del Abandono del curso 1993-94*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC (documento policopiado).

MARRERO, G. (1995). *Informe del Abandono del curso 1994-95*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC (documento policopiado).

MARRERO, G. (1996). *Informe del Abandono del curso 1995-96*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC (documento policopiado).

MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M. T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-424). Madrid: Síntesis Psicología.

MARKOFF, J.; SHAPIRO, G. y WEITMAN, S. (1975). Toward the integration of content analysis and general methodology. En D. Heise (Ed.). *Sociological Methodology* (pp. 1-58). San Francisco: Jossey-Bass.

MCCLELLAND, D. C. (1961). *The Achievement Society*. New Jersey: Princeton.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La Universidad Española hoy*. Madrid: Editorial Síntesis.

MILLOT, B. y ORIVEL, F. (1976). *L' Allocation des Ressources dans l'Enseignement Supérieur française*. Tesis doctoral, Universidad de Dijon.

MINGAT, A. (1977). Caracteristiques et conditions de réussite, d'échec ou d'abandon à l'Université de Dijon, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, 368-386.

MINGAT, A. y DURU, M. (1979). *Comportement des bacheliers, Modèle de choix discipline à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Mesa redonda franco-israelí, Dijon.

MOLTÓ, T. y OROVAL, E. (1988). *Estudio del sistema general de becas y alternativas para su reforma*. Madrid: CIDE.

MORA RUIZ, J. G. (1991). La evaluación institucional. Una perspectiva general. En M. De Miguel, J. G. Mora y S. Rodríguez (Coord.), *La evaluación de las instituciones*

universitarias (pp. 73-92). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

MURRAY, H. G. (1980). *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Toronto: Canadá of University Faculty Associations.

NEWCOMB, T. M. y FELDMAN, K. (1969). *The Impact of College on Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

OCDE, AUTRICHE (1976). *Enseignement supérieur et recherche. Examens des politiques nationales d'éducation*. Paris: OCDE.

ORTÍ, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, y J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 117-203) Madrid: Alianza

PARJANEN, M. (1978). On Some Social Factors Affecting Dropout in Higher Education. *Research Report*, 32, 17-23.

PARJANEN, M. (1979). *Learning, Earning and Withdrawing. On Social Factors Affecting Higher Educational and Professional Career*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

PEDREÑO MUÑOZ, A. (1998). *Universidad: Utopías y Realidades*. Madrid: Editorial Cívitas.

PELECHANO, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 114-115, 69-86.

PELECHANO, G. (1989). La investigación sobre el rendimiento escolar. *Análisis y modificación de conducta*, 83-119.

PINNER, P. (1970). The Crisis of the State Universities. En Q. M. Handlin (Comp.), *The American College and American Culture* (pp. 328-361). New York: McGraw Hill.

PRIETO SÁNCHEZ, M.D. Y STERNBERG, R. J. (1990). Dos caras de una misma moneda: la inteligencia. *Boletín de Psicología*, 28, 29-58.

PRINEAU, J. P.; VERDAGUER, A.; AUGUY, J. y LARENG, L.(1974). *Etudes estadistiques d'eroulement des études de 4 generations d'étudiants*. Toulouse: Universidad Paul Sabatier.

REISSERT, R. y SCHNITZER, K. (1986). Abandono y éxito en los estudios en la República Federal de Alemania. En M. Latiesa Rodríguez (Comp.), *Demanda de la Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.

- RIBA, C. (1995). Sesgos de la observación. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp.77-128). Barcelona: P.P.U., vol. II.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación*, 23, 3-4.
- RODRÍGUEZ, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En M. De Miguel, J.G. Mora y S. Rodríguez (Ed.), *La evaluación de las instituciones universitarias*. (pp. 39-72). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1986). *Evaluation. A systematic approach* (3ª Ed.). Beverly Hills, California: Sage.
- RUBIO GARCÍA-MINA, J. (1968). El abandono de los estudios en la Enseñanza Superior. *Revista de Educación*, 197, 38-44.
- RUBIO, F. (1996). La Universidad del siglo XXI y su impacto social. En J. Allen y G. Morales (Eds.) *La Universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp. 7-19). Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.
- SENAULT, P. (1977). *La non reinscription à l'issue de la première année de Deug. Études et devenir des nonreinscrits à l'université de Nancy II*. Paris: Institut de Sociologie. Siglo XXI de España.
- THODAY, D. (1957). How Undergraduates Work. *Uni. Quart*, 11, 172-181.
- TINTO, V. (1982). Defining Dropout: A Matter of Perspective. En V. Tinto (Comp.), *Studying Student Attrition* (pp. 3-16). California: Pascarella y Jossey-Bass Inc.
- TROW, H. (1962). The Democratization of Higher Education. *Archives Européennes de Sociologie*, 2, 231-262.
- UNESCO (1993). *27ª reunión de su Conferencia General*. París: Unesco.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París: Unesco.
- WILSEY, A. D. (1971). *College Student Satisfaction and Academic Performance*. Tesis doctoral, Universidad de Búfalo

Bibliografía

WITKIN, H. A. (1962). Origiús of cognitive style. En C. Scheerer, *Cognitive Theory, Research, Promise*. New York: Harper and Row.

WITKIN, H. A.; MOORE, C.A.; Goodenough, D.L. y P.W. (1967). Field-development and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47,1-64

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE CAUSAS.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Estamos realizando un estudio por indicación del Consejo Social para descubrir las causas por las que los alumnos abandonan la Universidad en orden a construir alternativas que permitan ofertar soluciones a esta problemática.

El propio Consejo Social garantiza el anonimato de los encuestados y le da las gracias por responder al cuestionario.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

Estamos realizando un estudio por indicación del Consejo Social para construir estrategias que permitan abordar el abandono de la Universidad por parte del alumnado.

El propio Consejo Social garantiza el anonimato de los encuestados y le da las gracias por responder al cuestionario.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:		
SEXO: VARÓN () MUJER ()		
PROFESOR () ALUMNO ()		
TITULACIÓN:		
VARIABLES	SI	NO
Reformar los planes de estudio		
Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso		
Planes de estudio más prácticos		
Que el primer año de la carrera se plantee como adaptación a la Universidad		
Que un plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad		
Realización de prácticas en empresas		
Mejorar su preparación psicopedagógica		
Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen		
Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos		
Trato más cercano entre profesores y alumnos		
Incrementar la plantilla de buenos docentes		
Enseñarles a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos		
Controlar el cumplimiento del horario de los profesores		
Incorporar profesores tutores en los primeros cursos		
Supervisar la calidad de la docencia impartida		
Imponer medidas correctoras a los malos docentes		
Atender de forma personalizada a los alumnos en las tutorías		
Conceder más becas y con mayor dotación económica		
Que no suban las tasas económicas		
Mejorar el servicio de bibliotecas		
Aumentar el número de plazas por titulación		
Dotación de Material y medios suficientes		
Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia		
Poner en marcha un Gabinete de asesoramiento psicológico y social para los alumnos		
Enseñar técnicas de estudio a los alumnos		
Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera		
Elaborar libro de prerrequisitos para las distintas titulaciones		
Mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones		
Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada		
Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios		
Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional		
Tomar decisiones a partir de los resultados de estas encuestas		
Otras respuestas:		
Observaciones:		

ANEXO 3

Cuestionario de causas: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas

TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	SX	MEDIA ALUMN.	SX
Realiza una carrera por presión familiar.	1,611	0,492	1,706	0,456
La carrera no tiene salidas profesionales.	1,822	0,385	1,805	0,397
Desconoce las técnicas de estudio.	1,349	0,481	1,434	0,497
Suspende, aunque estudia mucho.	1,519	0,505	1,456	0,500
Los profesores no respetan a los alumnos.	1,863	0,347	1,794	0,406
Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que los alumnos traen.	1,311	0,466	1,319	0,467
No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	1,750	0,439	1,806	0,396
Me decepcionó el ambiente de la Universidad.	1,643	0,485	1,547	0,499
Las aulas están masificadas.	1,354	0,482	1,275	0,448
Faltan salas de estudio.	1,338	0,477	1,388	0,489
Los servicios de fotocopiado son inadecuados.	1,550	0,501	1,669	0,472
El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,686	0,468	1,713	0,454
La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	1,422	0,498	1,300	0,460

ANEXO 4

Cuestionario de estrategias: Items donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	SX	MEDIA ALUMN.	SX
Planes de estudio más prácticos.	1,273	0,448	1,208	0,407
Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	1,025	0,158	1,075	0,265
Mejorar la preparación psicopedagógica.	1,316	0,468	1,333	0,891
Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos.	1,177	1,141	1,176	0,382
Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,346	0,479	1,472	0,501
Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,241	0,430	1,189	0,392
Conceder más becas y con mayor dotación económica.	1,225	0,421	1,209	0,408
Aumentar el número de plazas por titulación.	1,380	0,488	1,107	0,310
Crear turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,581	0,497	1,503	0,502
Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,053	0,225	1,108	0,311
Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	1,118	0,325	1,184	0,388
Tomar decisiones a partir de estas encuestas.	1,013	0,115	1,000	

ANEXO 5

Cuestionario de causas: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias de la Salud.

TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	SX	MEDIA ALUMN.	SX
No le gusta la carrera que estudia.	1,328	0,473	1,385	0,489
Cursa una carrera elegida en 3 ^a ó 4 ^a opción.	1,302	0,463	1,392	0,491
Realiza una carrera por presión familiar.	1,413	0,496	1,441	0,499
No tenía tiempo para estudiar.	1,492	0,504	1,635	0,484
Le falta hábito de estudio.	1,476	0,503	1,510	0,502
Acumuló muchos suspensos en el primer curso.	1,323	0,471	1,260	0,441
No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	1,387	0,491	1,297	0,459
Encontró un trabajo remunerado.	1,400	0,494	1,451	0,500
Me decepcionó el ambiente de la Universidad.	1,639	0,484	1,549	0,500
Las aulas están masificadas.	1,359	0,484	1,451	0,500
Faltan salas de estudio.	1,453	0,502	1,314	0,466
Los servicios de fotocopiado son inadecuados.	1,500	0,502	1,598	0,493
La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	1,328	0,473	1,233	0,425

ANEXO 6

Cuestionario de estrategias: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias de la Salud.

TEXTO DEL ÍTEM	MED. PROF.	SX	MED. ALUMN.	SX
Reformar los planes de estudio.	1,141	0,350	1,060	0,239
Planes de estudio más profesionalizados desde el primer curso.	1,394	0,492	1,157	0,365
Planes de estudio más prácticos.	1,172	0,380	1,087	0,283
Que el primer año se plantee como adaptación a la Universidad.	1,484	0,504	1,500	0,502
Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	1,373	0,487	1,230	0,423
Realización de prácticas en empresas.	1,136	0,345	1,147	0,356
Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,200	0,403	1,157	0,365
Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,109	0,315	1,088	0,285
Enseñar a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,076	0,267	1,163	0,372
Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	1,254	0,438	1,178	0,385
Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,075	0,265	1,029	0,168
Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,113	0,319	1,122	0,329
Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,095	0,296	1,049	0,219
Conceder más becas y con mayor dotación económica.	1,250	1,352	1,050	0,219
Poner en marcha un Gabinete de Asesoramiento psicológico y social.	1,231	0,425	1,228	0,421
Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,194	0,398	1,317	0,468
Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	1,200	0,403	1,282	0,452
Mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones.	1,062	0,242	1,097	0,298
Eliminar la selectividad actual, sustituyéndola por otra más adecuada.	1,206	0,408	1,097	0,298
Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,060	0,239	1,117	0,322
Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	1,134	0,344	1,184	0,390
Tomar decisiones a partir de estas encuestas.	1,079	0,272	1,163	0,372

ANEXO 7

Cuestionario de causas: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	SX	MEDIA ALUMN.	SX
Suspende, aunque estudia mucho.	1,500	0,506	1,599	0,492
Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que los alumnos traen.	1,192	0,398	1,291	0,456
No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	1,818	0,390	1,756	0,864
Me decepcionó el ambiente de la Universidad.	1,717	0,455	1,652	0,478
Las bibliotecas son insuficientes.	1,472	0,504	1,425	0,496
El límite de plaza no permite elegir carrera.	1,156	0,367	1,201	0,402
La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.	1,196	0,401	1,114	0,319

ANEXO 8

Cuestionario de estrategias: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales.

TEXTO DEL ÍTEM	MED. PROF.	SX	MED. ALUMN.	SX
Planes de estudio más prácticos.	1,068	0,254	1,097	0,297
Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	1,184	0,391	1,084	0,279
Realización de prácticas en empresas.	1,058	0,235	1,083	0,277
Mejorar su preparación psicopedagógica.	1,164	0,373	1,102	0,303
Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,192	0,398	1,141	0,349
Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,148	0,359	1,058	0,234
Enseñar a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,074	0,264	1,039	0,194
Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,396	0,494	1,255	0,437
Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	1,500	0,505	1,286	0,453
Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,130	0,339	1,076	0,266
Conceder más becas y con mayor dotación económica.	1,313	0,468	1,159	0,844
Mejorar el servicio de bibliotecas.	1,196	0,401	1,115	0,320
Dotación de material y medios suficientes.	1,094	0,295	1,051	0,221
Poner en marcha un Gabinete de Asesoramiento psicológico y social.	1,170	0,380	1,167	0,374
Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,068	0,254	1,144	0,352
Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	1,318	0,471	1,358	0,481
Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,018	0,134	1,065	0,246
Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	1,056	0,231	1,071	0,257

ANEXO 9

Cuestionario de causas: Items donde no existen diferencias significativas en el área de Humanidades.

TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	Sx	MEDIA ALUMN.	Sx
No le gusta la carrera que estudia.	1,216	0,415	1,339	0,475
La carrera no tiene salidas profesionales.	1,519	0,504	1,496	0,502
No tenía tiempo para estudiar.	1,667	0,476	1,540	0,501
Suspende, aunque estudia mucho.	1,632	0,487	1,628	0,485
El plan de estudios no está conectado con la realidad.	1,582	0,498	1,453	0,500
No dispone de medios económicos para cursar la carrera.	1,429	0,499	1,425	0,497
Resulta incompatible trabajar y estudiar.	1,411	0,496	1,327	0,471
Me decepcionó el ambiente de la Universidad.	1,712	0,457	1,690	0,465
Las aulas están masificadas.	1,614	0,491	1,483	0,502
Inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia.	1,473	0,504	1,348	0,479

ANEXO 10

Cuestionario de estrategias: Ítems donde no existen diferencias significativas en el área de Humanidades.

TEXTO DEL ÍTEM	MED. PROF.	Sx	MED. ALUMN.	Sx
Reformar los planes de estudio.	1,093	0,293	1,095	0,294
Que el plan de estudios se oriente a satisfacer las demandas de la sociedad.	1,182	0,389	1,140	0,349
Realización de prácticas en empresas.	1,037	0,191	1,084	0,279
Mejorar la preparación psicopedagógica de los profesores.	1,051	0,222	1,058	0,234
Utilizar sistemas de evaluación alternativos al examen.	1,123	1,331	1,034	0,182
Usar métodos de enseñanza que favorezcan la participación activa de los alumnos.	1,034	0,184	1,050	0,219
Trato más cercano entre profesores y alumnos.	1,182	0,389	1,101	0,302
Incrementar la plantilla de buenos docentes.	1,170	0,379	1,103	0,305
Enseñar a motivar a los alumnos especialmente en los primeros cursos.	1,057	0,233	1,034	0,183
Controlar el cumplimiento del horario de los profesores.	1,145	0,356	1,193	0,396
Incorporar profesores tutores en los primeros cursos.	1,196	0,401	1,222	0,418
Supervisar la calidad de la docencia impartida.	1,107	0,312	1,051	0,222
Imponer medidas correctoras a los malos docentes.	1,157	0,367	1,077	0,268
Atender de forma personalizada a los alumnos en tutorías.	1,073	0,262	1,050	0,220
Mejorar el servicio de bibliotecas.	1,145	0,356	1,188	0,392
Dotación de material y medios suficientes.	1,121	0,329	1,070	0,256
Enseñar técnicas de estudio a los alumnos.	1,161	0,371	1,137	0,345
Realización de cursos de ingreso en cada titulación donde se estudien los conocimientos exigibles para iniciar una carrera.	1,241	0,432	1,299	0,460
Elaborar listas de prerrequisitos para las distintas titulaciones.	1,190	0,395	1,313	0,466
Mejorar la información que la Universidad ofrece a los alumnos de Secundaria sobre cada una de las titulaciones.	1,052	0,223	1,043	0,205
Mejorar la calidad de la docencia en los niveles no universitarios.	1,034	0,184	1,070	0,256
Mejorar las alternativas a la Universidad como, por ejemplo, la Formación Profesional.	1,000		1,025	0,158
Tomar decisiones a partir de estas encuestas.	1,075	0,267	1,018	0,132

ANEXO 11

Transcripción de una parte de la discusión del primer grupo de trabajo, a modo de ilustración general.

R.- Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Le hemos convocado para hablar, como ustedes saben por el escrito que han recibido, del abandono de los estudiantes en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y las estrategias que desde su punto de vista habría que articular para que se aminore; estamos realizando una investigación sobre este tema y para ello vamos a convocar en reuniones como ésta, a distintos grupos representativos en las que se trata de que ustedes discutan sobre el tema, como una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre este tema del abandono.

E.- A mí me llegan comisiones de alumnos, de padres, de familias que me informan y que dicen que una de las causas principales es una falta de motivación. Existen alumnos que se matriculan sin tener vocación por estudiar esa carrera, lo cual les lleva después a que no tengan ilusión por esa titulación y abandonan. Esta es una de las causas que yo he detectado.

R.- ¡Vamos a ver!, ¿qué sería la vocación?, ¿qué se entendería por falta de vocación? Qué no tienen las condiciones o la formación previa necesaria, qué no tienen información acerca de los contenidos y se dejan guiar sólo por el mundo de la carrera o por

la estructura mental que ellos se han creado acerca de lo que creían que debía ser esa carrera.

E.- Un compendio de todas esas cosas, falta de información de lo que es la titulación, no saben los contenidos que se van a impartir y que forman parte de la carrera, no saben exactamente lo que es la titulación como carrera universitaria, así, por ejemplo, en Informática piensan muchas veces que no es una titulación, sino más bien un secretariado informático, y luego llegan y ven las demandas, de lo que se trata y les lleva al fracaso.

Yo apuntaría, una falta de información y una falta también de motivación, ya que se matriculan porque es una carrera que está de moda, o una titulación nueva y no hay una motivación detrás que le lleve a cursar una carrera.

I.- Yo, desde mi experiencia en una carrera de Humanidades, desde mi punto de vista, la falta de vocación no es la más generalizada. Me parece que hay otros motivos, como pueden ser los motivos docentes preferentemente, y en el profesorado en particular. Yo creo, que ahí, por lo menos en nuestras carreras es donde más se nota, que estos elementos son los que a la gente le aburre o realmente no le llevan a continuar con la carrera y luego, también, si que hay un porcentaje en cuanto al carácter económico, pero en las carreras de letras o por lo menos Historia no son las más definitivas.

No hay relación directa muchas veces en el tema, sobre todo es en primero, donde creo que se produce un mayor desfase. Primero porque el alumno hace un esfuerzo superior al que venía haciendo en BUP y no tiene correspondencia en ese esfuerzo. La relación directa de lo que podía ser una enseñanza personalizada se pierde también, el alumno se vuelve un número determinado, donde en muchos casos, aunque hay de todo,

existen profesores donde su objetivo es ir a impartir la asignatura y ahí digamos, se pierde totalmente ya la corresponsabilidad que tiene la enseñanza. Y, también, en algunos casos cuando no hay como un dinamismo en la propia actividad docente.

R.- ¿Qué sería el dinamismo?

I.- El dinamismo es cuando, desde mi punto de vista, involucras al alumno en el aprendizaje directamente, es decir el alumno no solamente recibe información, sino que se le enseña a aprender para aprender, donde hay un mecanismo, no solamente está en la cuestión directa de lo que puede ser dar una lección magistral, sino enseñarle una serie de herramientas y útiles, para que, aquellos elementos que el alumno no puede adquirir a través de la docencia que imparte el profesorado, sea capaz de encontrarlo en otras fuentes.

Enseñarle a aprender, iniciarlo a investigar, no en el sentido de la investigación científica, sino en el sentido de investigar para aprender.

R.- Sí, por favor desde su perspectiva.

S.- Sí. Quería plantear el problema siguiente. No cabe duda que hay abandono. ¡Ahora bien! El abandono, el porcentaje de abandono que hay en la actualidad, es el mismo que hace diez años, veinte años, porque yo pienso que todos los que hemos estudiado en épocas distintas, el abandono siempre ha existido, y el porcentaje creo que es el mismo.

Entonces, las causas de abandono en la actualidad deben ser diferentes a las causas por las que abandonaron más o menos ese mismo porcentaje cuando nosotros estudiamos. Me da la sensación que las causas de abandono varían por las circunstancias.

Por ejemplo, una de las causas que yo he leído aquí en el informe, es por las aulas masificadas, pero cuando yo estudié no estaban masificadas y el porcentaje de abandono es más o menos el mismo, porque todos sabemos, los alumnos que empezamos nuestra carrera y los que terminamos.

I.- Yo creo que las circunstancias han variado sustancialmente. En nuestra época los que llegaban a la Universidad eran un grupo elegido o selectivo directamente, de hecho de los que tenían rentas económicas bajas sólo accedían a la Universidad unos pocos.

S.- Me lo pones igual, porque el porcentaje es el mismo y antes eran elegidos y ahora no son elegidos. ¿Me entiendes? Yo sé perfectamente que de 100 que empezamos en junio, cuando nos tocó terminar acabamos 12. El porcentaje fue ese. Hay un núcleo de gente que se quedó por el camino. Las causas, entonces, si éramos alumnos de élite los que íbamos a estudiar, sin embargo, no teníamos medios. Hoy, hay medios.

I.- ¿El porcentaje es el mismo?

S.- Yo creo que sí.

I.- Yo creo que es mayor.

S.- Si cada uno cuenta su experiencia personal de abandono de su promoción, verán que es más o menos.

L.- Si me permites, un poco hilando con lo que dice Gonzalo, puede ser verdad que más o menos haya sido o sea el mismo tanto por ciento o aproximado, pero sí hay una cosa muy rara ahora, y yo pienso que es uno de los puntos fundamentales del abandono, y es que ahora mismo muchos de los alumnos no acceden a la primera o segunda carrera que quisieran estudiar. Eso si es nuevo Gonzalo, porque antes más o menos todos estudiábamos lo que nos gustaba. Hay una diferencia, por ejemplo...

S.- Estoy hablando de una época todavía más antigua. Antes tampoco estudiábamos lo que queríamos.

L.- Antes más o menos, hombre, el que tenía, estaba sólo tamizado por las condiciones económicas.

R.- Recuerden ustedes el ingreso en las Escuelas de Ingeniería, cuántos fracasados se iban a Física, Matemáticas, Químicas, porque no podían estudiar Ingeniería que era lo que querían, y eso ahora no ocurre; eso es gravísimo. Quizás desde la perspectiva de Humanidades es distinto, pero desde el caso de Técnicas, es clarísimo.

S.- Yo fui a estudiar Química porque era la única de Técnicas que había en La Laguna. Me gustaba ser arquitecto y fui a estudiar Químicas y además mi vocación, allí lo comprendí y mira hice una gran carrera; yo fui a estudiar Químicas porque no había otra cosa.

G.- Yo creo que hay dos aspectos que hay que tocar que no se han planteado, a mí el que ha expuesto Lisi no me parece el primero. Las estadísticas de los alumnos

cuando sacamos el libro institucional de los datos de los estudiantes, demuestran que entre casi el 75 ó el 80% de los alumnos, estudia primera o segunda opción de lo que elige.

Eso son datos que da ese libro. El 80% de los alumnos elige y por lo tanto, debe entender lo que elige en primera o segunda opción. A mí me parece que hay dos factores que son importantes y que van coincidiendo un poco con lo que dijo Manolo. Sin embargo, hay uno que nadie ha tocado y sigue siendo importante y es el económico.

El aspecto económico sigue siendo un factor importante. Los precios de las Universidades no son caros, las Universidades no son caras yo diría que son baratas, pero para un gran sector que está acostumbrado a no pagar desde que empieza a estudiar a los 3 años hasta que termina a los 17 años, a no pagar nada, a ese sector le es importante el aporte económico, es importante. Y ese sector está condicionado al sistema de becas para subsistir, muchas veces.

Por lo tanto, sí al aspecto económico después, lo uno con que el rendimiento académico no es bueno, el sistema de becas deja de funcionar, no puede renovarse y se produce automáticamente el abandono de ese alumno y muchas veces el rendimiento académico no es bueno, y ahora lo uno con lo de Manolo, cuando se está en titulaciones donde los índices de suspensos son elevados. Está claro que si un alumno va a Teleco, Arquitectura, Ingeniería, a carreras donde los índices de suspensos son elevados, eso produce que un chico que tenga una nota de 6 que entra normalmente bien en Ingenieros o en Arquitectura, con un nota media de 6 de COU, con esa nota no llegue a aprobar primero de Ingenieros o las asignaturas que le permitirían renovar la beca en primero de Ingenieros, o bien se va a otra carrera, o bien se va de la Universidad.

Eso por un lado, y por otro lado, yo diría que hay otro aspecto que a mí me preocupa y es que en esta Universidad hay muchas titulaciones de ciclo corto, nos viene mucha gente de Formación Profesional. Yo no sé en el estudio que se hizo el año pasado,

que es este que tenemos sobre la mesa, si se pudo hacer una estadística de los que abandonaron, cuántos venían de FP y cuántos venían de COU, porque yo les aseguro que de FP abandonan en proporción mucho más que los que abandonan de COU. Hay mucho más fracaso en los que acceden vía el 30% de FP que los que acceden vía COU.

Eso son factores que creo son importantes.

R.- Bueno, ¡vamos a ver!, perdón resumiendo, entonces la primera, el primer factor económico, el segundo factor sería que los alumnos llegan sin tener una preparación adecuada a lo que se les pide.

I.- Pero luego, hilando con lo que dice M., o sea, creo que nos llegan como dice él, pero luego nos encontramos que hay un desfase donde el profesorado no se adapta. Yo no digo que haya que bajar los niveles, sino adaptarse para arrancar desde lo que traen y avanzar desde ahí, si no digamos, hay un corte brusco entre el conocimiento que traen y lo que nosotros le damos.

No hay, vamos a llamarle un trimestre de adaptación, entre los conocimientos que el alumno trae y hacia los conocimientos que queremos llegar nosotros.

L.- Yo tenía apuntado aquí, que esa era la primera causa de fracaso sobre todo en las carreras técnicas, en las de Ciencias por llamarlas un poco más tradicionalmente, donde no existe una coordinación entre COU y la Universidad. Eso me parece a mí que es un gran problema. Sin embargo en Humanidades no existe ese problema de coordinación. No es ese, quizás sea más el factor económico.

I.- No, no, yo creo que no existe, porque tenemos alguna mentalidad distinta, o sea no creo que no exista, si existe igual, lo que sucede...

R.- A mí me gustaría plantear otra cuestión. ¿Cómo creen ustedes que las universidades planifican los Planes de Estudio?. ¿A partir de lo que deben saber los alumnos cuando llegan al título?, o ¿en función de los conocimientos que legalmente deben tener por ley?. No digo de lo que sepan. Indudablemente por el primer procedimiento, indudablemente.

G.- Está claro.

R.- Al profesor universitario no le importa en absoluto lo que sabe el alumno.

I.- No le importa, no.

R.- Y la mayor parte de los profesores universitarios no saben cuales son los contenidos que los alumnos han estudiado previamente, esa es la impresión mía.

L.- Es verdad.

S.- Compara los planes de estudio de nuestra época, con los planes de estudio actuales.

I.- Hoy lo que falla es un primer trimestre o un par de meses de adaptación, adaptar conocimientos, para luego continuar a través...

E.- No solo conocimientos, muchas veces el problema no es falta de conocimientos, los conocimientos a lo mejor los puedes adquirir, muchas veces depende, como tu decías, llegan del instituto con una metodología de estudio, con una metodología

de trabajo totalmente distinta a la de la universidad. Desde que en el instituto tienen pues desde el librito de teoría, el librito de problemas, de tal autor, todo muy bien explicado, sabiendo lo que tienen que hacer, etc... Aquí en la universidad, llegan a primero y no sabes muchas veces ni que libro tienes que seguir, sino que te dan unos apuntes, una bibliografía y te pierdes.

R.- Una causa podía ser entonces la falta absoluta de metodología didáctica del profesor.

L.- Claro.

E.- Sí. En el instituto está acostumbrado a una serie de evaluaciones mucho más periódicas, en la universidad te puedes encontrar con un examen final.

L.- Si, es verdad.

I.- No es uniforme.

G.- No es uniforme dentro de la universidad, es decir, que la falta de metodología didáctica del profesorado, yo diría que es mucho más acusada en unas áreas que en otras. Entonces no es uniforme, claro si tú dices que los abandonos de las técnicas, pueden ser que el factor económico sea menos importante que el factor de metodología del profesor. Es probable, si probable, que ahí se dé más el porcentaje de profesorado que no se adapta al alumno que viene, que el problema económico. Sin embargo en humanidades, a lo mejor, lo que pesa más es el problema económico u otro tipo de problema. No es

uniforme, según estas características. También es verdad que tampoco es uniforme según el acceso. Yo quisiera hablar también de por qué no hay fracaso en Medicina.

R.- Perdón, perdón. Bueno, vamos a ver entonces esto quiere decir que en nuestro planteamiento involucramos el fracaso al primer curso y por lo tanto el fracaso en cursos superiores parece ser no existe.

I.- Es menor.

S.- Normalmente, menor.

R.- Y que a lo mejor las causas son diferentes, si estamos hablando del primer curso que de los cursos superiores.

I.- Claro.

R.- Que ahí posiblemente las económicas, las personales y emocionales pueden ser más fuertes.

I.- Sí.

L.- Sí.

G.- No, yo decía que en el tema de las carreras como Medicina, con un numerus clausus muy pequeño, y con nota de acceso importante, se produce, primero, que

la atención al alumno es mucho más personalizada, es el único primero que tiene 50 alumnos, en la universidad es el único primero que tienen 50, luego el profesor se dedica a los alumnos, los alumnos se dedican a visitar al profesor en la tutorías. En cambio un alumno de Empresariales o Derecho con 200, ciento y pico en clase, no tiene esas oportunidades y creo por tanto, que además el tema de los numeros clausus va a provocar y provoca un desfase enorme.

S.- Eso es un examen de ingreso camuflado.

I.- Tipo selectivo.

S.- Si, un selectivo. Es un examen de ingreso camuflado porque tu eliges los mejores para entrar en una carrera con números clausus, el fracaso escolar tiene que ser mucho menor.

G.- Eso deriva en un tema que es mucho más profundo y es que la universidad debe ser selectiva, el acceso a la universidad debe ser selectivo y no puede ser tan masivo, lo cual es duro de defender socialmente, pero a lo mejor lo han hecho en otros lugares, y claro, sí se quiere tener una universidad de calidad se tiene que tener una universidad no masificada, además de otras cosas, pero no masificada.

I.- Sí, yo sí estoy de acuerdo contigo en eso, pero la universidad tiene que poner unos medios desde dentro de la universidad, para hacer esa selección, que sería poner todos los medios a disposición del alumno por parte de los docentes, para los que puedan acceder y continuar, avancen hacia adelante. Pero no poner impedimentos, muchas veces sin haber una confrontación en cuanto digamos al absorber, que el alumno sea capaz

de absorber un método más que le pueda hacer continuar. Hay alumnos, por ejemplo, que pueden tener vocación, que pueden estar formados, y que la universidad les produce hastío y eso puede ser un elemento de fracaso.

ANEXO 12



Plantilla de registro.

H	M	S	Categ.	H	M	S	Categ	H	M	S	Categ.
1	R	1	11.0	28	G	1	2.4	..55	G	1	3.1
2	E	1	1.1	29	R	1	3.1	..56	G	1	2.3
3	R	1	11.0	30	R	1	2.4	57	G	1	3.1
4	E	1	4.4	31	I	2	2.4	58	G	1	2.4
5	E	1	1.1	32	I	3	2.3	59	R	1	11.0
6	I	2	2.3	33	I	2	9.3	60	I	"	11.0
7	I	2	3.1	34	L	2	2.3	61	S	1	11.0
8	I	2	2.1	35	L	2	4.4	62	R	1	11.0
9	I	2	2.3	36	L	2	3.1	63	I	2	11.0
10	R	1	11.0	37	I	2	11.0	64	R	1	3.1
11	I	2	2.3	38	R	1	11.0	65	R	1	1.3
12	R	1	11.0	39	R	1	2.2	66	R	1	1.5
13	S	1	11.0	40	G	1	2.2	67	I	2	3.1
14	I	2	11.0	41	R	1	2.3	68	I	2	1.3
15	S	1	11.0	42	I	2	2.3	69	I	2	1.5
16	I	2	11.0	43	R	1	2.3	70	L	2	3.1
17	S	1	11.0	44	L	2	2.3	71	L	2	1.3
18	I	2	11.0	45	S	1	11.0	72	L	2	1.5
19	S	1	11.0	46	I	2	9.3	73	G	1	9.3
20	L	2	1.1	47	E	1	2.4	74	G	1	4.2
21	S	1	11.0	48	E	1	1.4	75	G	1	9.3
22	L	2	11.0	49	R	1	2.3	76	S	1	9.3
23	R	1	11.0	50	L	2	2.3	77	I	2	9.3
24	S	1	11.0	51	E	1	2.3	78	S	1	9.3
25	G	1	11.0	52	L	2	2.3	79	G	1	9.3
26	G	1	3.1	53	I	2	2.3	80	G	1	4.2
27	G	1	2.1	54	G	1	2.3	81	I	2	4.2

H= número de orden

M= persona que habla

S= área de conocimiento a la que pertenece

Categ.= categoría a la que pertenece.