

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
EN LAS TITULACIONES DE LA ULPGC
EVALUADAS EN EL PLAN NACIONAL
DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
DE LAS UNIVERSIDADES

CIRO GUTIÉRREZ ASCANIO

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2002

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Formación del Profesorado

**Departamentos de Psicología y Sociología
y Didácticas Especiales**

**LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
EN LAS TITULACIONES DE LA ULPGC
EVALUADAS EN EL PLAN NACIONAL
DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
DE LAS UNIVERSIDADES**

Ciro Gutiérrez Ascanio

Las Palmas de Gran Canaria

2002



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Formación de Profesorado
Departamentos de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales

Programa: Formación del Profesorado

**LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS
TITULACIONES DE LA ULPGC EVALUADAS EN EL PLAN
NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS
UNIVERSIDADES**

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

Dirección: Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez y Dra. Olga Escandell Bermúdez.

Doctorando: Ciro Gutiérrez Ascanio.

VºBº

VºBº

Las Palmas de Gran Canaria, 4 de noviembre de 2002



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 y Dra. D^a. Olga Escandell Bermúdez, Profesora Titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Certifican:

Que D. Ciro Gutiérrez Ascanio ha realizado bajo nuestra dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada: *La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.

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

Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez.

Dra. D^a. Olga Escandell Bermúdez

Las Palmas de Gran Canaria, 4 de noviembre de 2002

D^a Lourdes Urbaneja Clerch
SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y
SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN
CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 13 de noviembre de 2002 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "La deserción de los estudiantes de las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades" presentada por el doctorando D. Ciro Gutiérrez Ascanio y dirigida por los Doctores D. Gonzalo Marrero Rodríguez y D^a Olga Escandell Bermúdez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 13 De noviembre de dos mil dos.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a los doctores Gonzalo Marrero Rodríguez y Olga Escandell Bermúdez por la ayuda y dedicación que me han prestado en todo momento como directores de esta tesis y a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y al Consejo Social, con cuya colaboración he podido desarrollar la presente investigación.

De igual modo quiero mostrar mi agradecimiento a mis compañeros del Departamento de Psicología y Sociología por la colaboración y apoyo que me han proporcionado durante la realización de este trabajo.

También quiero expresar mi agradecimiento al personal de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC.

Finalmente, agradecer el apoyo y la comprensión que mi familia y amigos siempre han mostrado.

Muchas gracias a todos.



INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: Las perspectivas de la educación superior en la sociedad del conocimiento: el Informe Dearing.	9
1. La educación superior en la actualidad.	9
2. El contexto más amplio.	12
3. Fines y objetivos.	14
4. La futura demanda de la enseñanza universitaria.	16
5. Ampliación de la participación en la educación superior.	17
6. Estudiantes y aprendizaje.	18
7. La naturaleza de los programas.	21
8. Calificaciones y estándares.	22
9. Apoyo para la investigación y la erudición.	25
10. El papel local y regional de la educación superior.	27
11. Comunicaciones y tecnología de la información.	28
12. El personal en la educación superior.	29
13. Dirección y gobierno de las instituciones de educación superior.	31
14. El modelo de instituciones que proporcionan educación superior.	34
15. El requerimiento de financiación.	36
16. Quién debe pagar la educación superior.	38
17. Financiación del aprendizaje y la enseñanza.	39
18. Apoyo estudiantil y contribuciones de los licenciados.	40
19. Permitiendo a los individuos hacer sus contribuciones.	43
20. El Gobierno y las instituciones de educación superior.	44
21. Pasos a seguir.	45
22. Conclusiones.	45
CAPÍTULO 2: La reflexión sobre la universidad española: el Informe Bricall.	49
1. Un periodo de transición en la universidad.	49
2. Universidad, agente social.	52
3. Difusión del conocimiento: formar para aprender.	54
4. Generación y aplicaciones del conocimiento.	60

5. Financiación.	63
6. Personal de la universidad.	66
7. Calidad y acreditación.	69
8. Gobierno y administración.	72
9. Redes tecnológicas y redes universitaria.	77
10. Conclusiones.	78
CAPÍTULO 3: Calidad de la docencia, rendimiento académico y deserción en la universidad.	83
1. Rendimiento y fracaso académico.	86
1.1. Factores relacionados con el fracaso académico.	92
2. La deserción universitaria.	94
2.1. Modelos explicativos del abandono universitario.	95
2.2. Antecedentes y alcance del problema del abandono.	98
2.2.1. Tasas de abandono universitario.	99
2.2.2. Estudios sobre causas de abandono.	101
2.2.2.1. Recursos financieros.	102
2.2.2.2. Variables de carácter personal y familiar.	106
2.2.2.3. Integración social.	109
2.2.2.4. Aspectos académicos.	111
3. Conclusiones.	118
CAPÍTULO 4: Las titulaciones de la ULPGC y su evaluación en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.	123
1. la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.	123
2. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.	128
3. Resultados de las convocatorias del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades.	138
3.1. Informe Anual de la primera convocatoria del PNECU.	138
3.2. Informe Anual de la segunda convocatoria del PNECU.	141
3.3. Informe Anual de la tercera convocatoria del PNECU.	144
4. Resultados de las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.	154
5. El II Plan de la Calidad de las Universidades para el sexenio 2001-2006.	170

6. El Proyecto de Plan plurianual de evaluación de titulaciones y servicios en el periodo 2001-2006.	170
7. Conclusiones.	176

CAPÍTULO 5: Estudio descriptivo de la deserción de los estudiantes de la titulaciones de la ULPGC evaluadas en el PNECU. 183

1. Arquitectura.	183
2. Ingeniería Industrial.	187
3. Ingeniería Técnica Naval.	192
4. Ingeniería Técnica Obras Públicas.	196
5. Ingeniería Técnica Industrial.	200
6. Ingeniería Técnica Topográfica.	205
7. Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.	209
8. Licenciatura en Derecho.	213
9. Diplomatura en Relaciones Laborales.	217
10. Diplomatura en Trabajo Social.	221
11. Licenciatura el Administración y Dirección de Empresas.	225
12. Licenciatura en Ciencias Económicas.	229
13. Diplomatura en Ciencias Empresariales.	233
14. Diplomatura en Turismo.	237
15. Conclusiones.	241

CAPÍTULO 6: Estudio de la deserción, retraso e identificación de asignaturas difíciles en las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el PNECU. 247

1. Arquitectura.	247
2. Ingeniería Industrial.	255
3. Ingeniería Técnica Naval.	261
4. Ingeniería Técnica Obras Públicas.	270
5. Ingeniería Técnica Industrial.	276
6. Ingeniería Técnica Topográfica.	286
7. Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.	292
8. Licenciatura el Administración y Dirección de Empresas.	298



9. Licenciatura en Ciencias Económicas.	307
10. Diplomatura en Ciencias Empresariales.	312
11. Diplomatura en Turismo.	323
12. Licenciatura en Derecho.	328
13. Diplomatura en Trabajo Social.	334
14. Diplomatura en Relaciones Laborales.	338
15. Conclusiones	344
CAPÍTULO 7: Causas de abandono de los estudiantes de las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el PNECU.	353
1. Estudio sobre causas de abandono de los estudiantes que desertaron en el curso 1999-2000.	353
1.1. Metodología.	353
1.2. Diseño.	359
1.3. Resultados.	360
1.3.1. Datos referenciales.	360
1.3.2. Datos por ítems.	363
1.3.3. Diferencias de medias.	369
1.4. Conclusiones.	373
2. Estudio sobre causas de abandono de los estudiantes que se graduaron en el curso 1999-2000.	378
2.1. Metodología.	378
2.2. Diseño.	379
2.3. Resultados.	379
2.3.1. Datos referenciales.	379
2.3.2. Datos por ítems.	381
2.3.3. Diferencias de medias.	386
2.4. Conclusiones.	390
3. Análisis comparativo de las diferencias en causas de abandono entre los estudiantes que se graduaron y los que abandonaron.	394
3.1. Diferencias de medias por centros.	396
3.2. Diferencias de medias por tipo de abandono.	401
4. Conclusiones.	404

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS	411
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	421
ANEXOS	435

INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria, siendo una medida de rendimiento de los estudiantes y de la eficacia del sistema educativo en general, es uno de los fenómenos menos estudiados en la educación superior, aunque la preocupación por la problemática del abandono está cada vez más presente en nuestra sociedad. Así, el Informe *Universidad 2000* realizado por Josep M^a Bricall a instancias de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) destaca como un problema preocupante la elevada tasa de abandono en los estudios superiores en España, en gran medida consecuencia de la forma poco satisfactoria de evaluación de las distintas materias pero también a la ausencia de competencias mínimas en los estudiantes, a ciertos factores socioeconómicos, a los problemas de desgaste psíquico o de falta de integración, la frustración de las expectativas puestas en los estudios o la falta de interés cuando estos no han sido escogidos en primera opción. Destaca también la preocupación de los gobiernos ya que este problema incide sobre las demandas de personal cualificado y competente por parte de la sociedad y por el despilfarro de recursos financieros que supone el abandono de los estudios superiores. Por otro lado, la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* destaca que hay que tener en cuenta las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a ella en un proceso de educación permanente y que este apoyo es importante si se quiere que los estudiantes se adapten reduciéndose así el abandono

En la perspectiva de las investigaciones, el estudio de las causas de abandono se aborda dentro de un marco teórico que analiza el rendimiento académico. 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 y sólo a partir de la década de los años 90 empieza a despertar el interés de los investigadores su aplicación a nivel universitario. Este problema preocupa actualmente por sus repercusiones en diferentes ámbitos: a escala nacional y autonómica supone un incremento del gasto público, en el ámbito institucional y del centro implica una disminución del rendimiento académico de la Universidad y, asimismo, un incremento del número de estudiantes y en el plano personal supone una probable fuente de insatisfacción para la persona (Escandell, Marrero y Rubio, 1999).

Los estudios analizados deslizan los términos fracaso, abandono y deserción. El fracaso se define en términos de abandono de la titulación elegida, repetición de curso, retención de algunas asignaturas concretas o no presentación a alguna prueba final. González Tirados (1985) señala que el fracaso es función de una serie de factores que se pueden agrupar según su relación con aspectos específicos del estudiante, del profesor o de la organización académica universitaria.

El abandono es un concepto que admite diferentes interpretaciones dependiendo de la dimensión que se considere. Nosotros optamos por estudiarlo de la forma más restringida como la deserción voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en el que estaba matriculado.

En el ámbito universitario el abandono ha sido estudiado por diferentes autores y en distintos sistemas universitarios, lo que hace muy difícil las comparaciones ya que las instituciones universitarias son diferentes según el sistema de cada país y aún incluso

dentro de un mismo sistema universitario existen profundas diferencias entre las universidades. Con respecto a nuestro país, destacan, entre otros, los estudios de Latiesa (1992), González Tirados (1993) Pozo (2000) y el último Informe del PNECU (2001) donde se indica que en las décadas de los '70 y los '80 el porcentaje de abandonos en la universidad española oscilaba entre el 20% y el 50% aunque existía una notable diferencia entre las diferentes carreras. 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% y las tasas de finalización puntual entre el 10% y el 40%. Los resultados de la tercera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades recogen variaciones en función de las titulaciones, pero en términos generales, indica que los dos primeros años presentan una media de un 24% en el ámbito de las titulaciones de ciclo corto y de un 30% en los estudios de ciclo largo. Asimismo, indica que las estadísticas revelan que las tasas de retraso y abandono se han incrementado a lo largo de los últimos años.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y su Consejo Social han mostrado su preocupación por este tipo de situaciones desde principios de la década de los '90 encargando diversos estudios sobre las causas del abandono de los estudiantes universitarios y las estrategias para su afrontamiento al Gabinete de Evaluación Institucional. El Departamento de Psicología y Sociología ha potenciado una línea de investigación que cristaliza en una tesis doctoral y distintos artículos sobre el tema. En este grupo de investigación se ha realizado esta tesis y próximamente se presentará otra que recoge el análisis comparativo de la deserción entre la universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Erlangen-Nürnberg de Alemania.

La tesis presentada aporta resultados que permiten un mejor conocimiento de la deserción en nuestra universidad. Para lograrlo, hemos analizado el contexto y los estudios realizados y planteado la investigación empírica.

En el primer capítulo estudiamos la situación de la educación superior en nuestro entorno, donde avanzamos hacia la sociedad del conocimiento y toma valor la necesidad de seguir formándose durante toda la vida. El Informe del Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior del Reino Unido presidido por Ron Dearing, esboza este nuevo contexto y realiza diversas aportaciones para que las universidades inglesas puedan adaptarse a las modificaciones que se están produciendo. En este capítulo analizaremos este Informe, sus recomendaciones y la visión de futuro que presenta para la educación superior en Europa.

En el segundo capítulo analizamos el trabajo que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) encargó a Josep M^a Bricall en diciembre de 1998 sobre la universidad española que cristalizó en la publicación del *Informe Universidad 2000*. Este Informe hace un examen de nuestro sistema universitario y propone medidas para ajustarlo a los cambios que nuestra sociedad está experimentando y para adaptar a la universidad española al espacio europeo de educación superior siguiendo las directrices de Bologna.

En el tercer capítulo nos aproximamos al abandono desde la preocupación que la evaluación de la calidad de la educación superior demuestra; estudiamos el rendimiento académico, el fracaso académico y los distintos factores que influyen. Profundizamos en los modelos explicativos de la deserción propuestos por Tinto y Bean, en las tasas de abandono universitario de nuestro país y en otros sistemas de educación superior. Por último, hacemos una revisión de las causas por las que los estudiantes abandonan la universidad, concentrándonos en cuatro aspectos fundamentales: recursos financieros, variables de carácter personal o familiar, problemas de integración social y aspectos de carácter académico.

En el capítulo cuarto estudiamos las líneas fundamentales de Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con la finalidad de enmarcar y contextualizar la investigación empírica sobre la deserción universitaria.

En el quinto capítulo presentamos el primer estudio empírico, en el que analizamos las características de los estudiantes de las titulaciones evaluadas en el PNECU que ha abandonado la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, haciendo referencia a los estudiantes matriculados desde el curso académico 1990/91 hasta el curso 1999/00. Estudiamos las diferencias según las siguientes variables: género, colectivo de acceso, estudios y ocupación de los padres, trabajo de los estudiantes, años cursados y procedencia geográfica.

En el capítulo sexto, hemos estudiado cada una de las titulaciones evaluadas en el PNECU, centrándonos en los datos referidos a la superación de las distintas asignaturas que componen el plan de estudio, y al acceso y abandono de la cohorte de estudiantes que accedieron en el curso 1994-1995. Respecto a las materias analizamos la tasa de aprobados sobre matriculados, la tasa de aprobados respecto a presentados en la primera convocatoria y el porcentaje de aprobados en una asignatura tras haber sido cursada dos veces por un estudiante. A partir de estos datos profundizamos en cada una de las asignaturas que tras dos años tienen un bajo porcentaje de superación. Analizamos, además, los datos referidos al rendimiento y el abandono de los estudiantes y los de evolución de titulados y superación de créditos en los siete cursos examinados.

En el séptimo capítulo analizamos las causas por las que han desertado de la universidad los estudiantes que no se volvieron a matricular en el curso 1999-2000, a través de una encuesta telefónica a estos estudiantes y a las personas que terminaron sus estudios y se graduaron en este año. En un segundo momento, comparamos las razones que alegaron los estudiantes que abandonaron con las causas que aportaron los estudiantes egresados sobre el abandono de sus compañeros.

Posteriormente, las conclusiones generales más relevantes para conocer y definir las principales causas de abandono en nuestra universidad.

Por último, incorporamos las referencias bibliográficas y un anexo con los instrumentos utilizados en la tesis.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO **1**

Las perspectivas de la educación superior en la
sociedad del conocimiento: el Informe Dearing

En este capítulo nos planteamos hacia donde se dirige la educación superior en el comienzo de este nuevo siglo. Según se desprende de la trayectoria seguida en las últimas décadas del siglo XX, las naciones más prósperas y las más desarrolladas se están convirtiendo en sociedades del conocimiento donde todos sus componentes están comprometidos, a través de la educación y la formación, con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La expansión de la educación superior en los últimos diez años ha contribuido en gran manera a la creación de esta sociedad del conocimiento en la que la formación se contempla como una mejora en la calidad de vida en todas sus etapas y, donde toda la sociedad reconoce la necesidad de seguir formándose durante la vida laboral. Pero, además, esta socialización de la educación superior es la que en las próximas décadas marcará las diferencias entre las naciones, ya que en una sociedad globalizada los productores de bienes y los proveedores de servicios pueden ubicar y reubicar sus operaciones en cualquier parte del mundo buscando las mayores ventajas competitivas, por lo que la formación de las personas que conforman las naciones se convierte en un valor importante para el desarrollo económico de cualquier sociedad. Los trabajadores tendrán que reciclarse y adaptarse a las nuevas tecnologías y conocimientos que las economías necesitan para competir. En este panorama la educación superior tiene que adaptarse a este nuevo tipo de demandas de la sociedad y prepararse para la formación continua, por lo que deberá ser más sensible con las necesidades de sus estudiantes y sus clientes, adaptándose a los nuevos desafíos y a un mundo que cambia rápidamente.

El Informe del Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior del Reino Unido presidido por Ron Dearing se plantea en este nuevo escenario para hacer una serie de propuestas que adapten las universidades inglesas a esta nueva situación, con el propósito de mantener los niveles de avance y desarrollo que siempre han caracterizado a este país. En este capítulo analizaremos con detenimiento este Informe, sus recomendaciones y la visión de futuro que propone para el Sistema Universitario Británico y por extensión, en muchos de sus aspectos, para la educación superior en Europa.

1. La educación superior en la actualidad.

La última gran revisión del futuro de la educación superior en el Reino Unido se realizó a principios de los años sesenta por el Comité Robbins, por lo que el Informe Dearing comienza con una visión de lo que es actualmente la universidad ya que los cambios producidos en los últimos años son significativos: han aumentado las oportunidades, la universidad ha cambiado y se ha adaptado a las necesidades de los estudiantes, ha mantenido sus metas internacionales en investigación, ha creado nuevas formas de aproximarse a la enseñanza, al aprendizaje y al compromiso de la calidad, y ha ampliado su eficacia en los aspectos económicos.

Durante los últimos 35 años la tendencia general en todo el mundo desarrollado ha sido el aumento de la participación en la educación superior. En el Reino Unido han existido dos periodos de rápido crecimiento, a finales de los sesenta y desde finales de los ochenta hasta principios de los noventa; actualmente, los pronósticos sugieren que más de la mitad de los estudiantes que terminen la educación secundaria tendrán algún

tipo de contacto con la educación superior. Cuando se realizó el informe había más de 1.600.000 matriculados en alguna institución de educación superior del Reino Unido, además de los 200.000 que estaban cursando estudios de postgrado.

Un importante elemento de crecimiento de la educación superior ha sido el incremento en la participación de la mujer. En el curso 1962-63 sólo el 26% de los matriculados en la universidad eran mujeres, mientras que el porcentaje en el curso 1995-96 alcanzó un 51%, aunque en el primer curso de ciencias el porcentaje baja a un 39%. Otro aspecto en el que se observa un cambio importante es el significativo aumento de estudiantes mayores que se dedican a tiempo parcial a diferencia que los estudiantes jóvenes que se dedican a tiempo completo. Este parámetro de estudiantes a tiempo completo (ETC) será clave en la financiación de las universidades en el tercer milenio. Así, en el contrato programa entre el Gobierno de Canarias y las universidades canarias ya se recoge este concepto como un aspecto decisivo para el cálculo de la financiación con fondos públicos.

Otra situación relacionada con el acceso a la universidad es que aproximadamente la mitad de los profesores consideran que la calidad de los estudiantes que empiezan ha bajado en los últimos cinco años; esta preocupación se hace más importante en determinadas áreas de especialidad como en las ingenierías o en titulaciones donde los estudiantes que están siendo formados para ser profesores. A pesar de esto, los índices de finalización de los estudios siguen siendo altos. Los de deserción o no finalización de los estudios han sido difíciles de medir hasta hace poco ya que los registros estadísticos no recogen a los estudiantes de manera individual dentro de la educación superior. Esto se agudiza en los casos de estudiantes que inician sus carreras de forma flexible, planteadas a largo plazo. Las estimaciones del Departamento de Educación y Empleo sugieren que para los planes de estudio anteriores a 1992 y los posteriores a 1992 los índices de abandono no han cambiado significativamente en los últimos 10 años y, el nivel se sitúa entre el 14% y el 18%. El hecho es que la mayoría de los aspirantes a universitarios finalizan su carrera con un título oficial, presentando la universidad británica unos índices de éxito académico muy altos. Estos índices de finalización de estudios convierten al Reino Unido en uno de los países con mayor nivel de licenciados del mundo, sólo por debajo de Estados Unidos, Australia y Canadá.

La educación superior es el mayor empresario británico. El censo de empleados registra que 282.000 personas trabajaban en la educación superior en 1995, lo que representa el 1,8% de la población activa. De éstos, sólo el 40% está definido claramente como profesores o investigadores, el resto se reparte entre directivos, personal de administración y servicios, de seguridad, de limpieza, etc.

Los académicos están comprometidos con estar al día sobre los últimos descubrimientos y teorías sobre las materias que imparten, pero muy pocos tienen la oportunidad de estar actualizados sobre los aspectos docentes. Además, la plantilla académica percibe que las oportunidades de promoción y las retribuciones económicas están asociadas al paso del tiempo o a la investigación en niveles de excelencia y no a la excelencia en la enseñanza. Sólo la mitad de los profesores ha recibido formación sobre cómo enseñar y de ellos dos tercios la han recibido sólo al principio de sus carreras.

Esto significa que una gran proporción no ha recibido formación alguna en tecnologías de la información; asimismo, muchos profesores tienen responsabilidades de gestión y administración como, por ejemplo, un Director de Departamento y, raramente reciben formación para realizar estas tareas. Parece una paradoja que las instituciones que se dedican al aprendizaje, la enseñanza y en la comprensión avanzada del conocimiento presten muy poca atención a la preparación de su plantilla en los conocimientos y la comprensión avanzada de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En cuanto a los salarios del profesorado, la Asociación de Profesores de Universidad advierte que mientras otros grupos comparables han incrementado sus retribuciones entre un 18% y un 50%, los sueldos académicos han permanecido congelados desde 1981. El Comité de Vicedecanos considera que mientras el profesorado masculino de las universidades obtiene un aumento de sueldo del 8,6% en términos reales contemplados entre 1961 y 1993, el resto de trabajadores vio situar su incremento en torno al 37%. Si bien el Gobierno mantiene posturas y maneja cifras que contradicen las de los profesores, es evidente que este aspecto es un motivo de insatisfacción entre la plantilla docente de la educación superior en el Reino Unido.

Los métodos tradicionales de enseñanza predominan; así, según una encuesta realizada entre estudiantes para el Informe, las conferencias y los seminarios y tutorías son los más citados con un 98% y un 91% respectivamente, combinados con ensayos 82% y proyectos y disertaciones 82%; en cambio, las sesiones individuales con los profesores 30%, las visitas a empresas 15% o la experiencia laboral 16% fueron métodos que sólo experimentó una minoría. Pero son los propios estudiantes los que muestran un bajo interés por los cambios y, así, los estudiantes encuestados sienten que la enseñanza que reciben está bien preparada si se presenta en forma de conferencias, seminarios o tutorías, mientras muestran un nivel de satisfacción menor con los paquetes informáticos. Es necesario el desarrollo de una más amplia gama de habilidades en los estudiantes y además la mejora de la capacidad cognitiva, como una de las demandas más importantes por parte de los empresarios con relación a la educación superior. La mayor expresión de insatisfacción de los empresarios indica que preferían que los licenciados poseyeran mejores capacidades comunicativas.

El uso de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de aprendizaje y enseñanza ha crecido rápidamente en los últimos años. La red tecnológica de información académica británica SuperJANET está considerada como una de las más avanzadas del mundo y casi todos los estudiantes a jornada completa tienen acceso a instalaciones informáticas en sus instituciones, pero las tecnologías de información y comunicación están todavía muy lejos de formar parte de los procesos habituales de enseñanza y aprendizaje, motivado por la baja formación y experiencia de la plantilla académica en el uso de las TICs.

El número y la tipología de las instituciones universitarias ha cambiado mucho en los últimos 35 años. El Informe Robbins hablaba de 31 universidades y hoy existen 176 instituciones que imparten formación universitaria aunque éstas tienen diferentes perfiles de actividad. En un extremo se encuentran las que están más relacionadas con la investigación, tienen una proporción mayor de estudiantes postgraduados, un mayor nivel de selección de sus alumnos y juegan un papel predominante tanto nacional como

internacionalmente; en el otro, están las que se concentran en las actividades docentes, promueven un acceso a estudiantes no convencionales y están centradas en dar servicios a una localidad o una región. En el curso 1995-96 los gastos totales de las instituciones universitarias representaban aproximadamente un 1,4% del PIB. El gasto público en educación universitaria se ha incrementado desde 1976 en un 45% pero, debido al incremento de estudiantes, el nivel de financiación pública por estudiante no ha dejado de disminuir en el mismo período.

Por último, el apoyo financiero a los estudiantes varía ampliamente: el sistema obligatorio de concesiones, que proporciona apoyo económico a través de los costes de matrícula y becas al estudio a la mayoría de los estudiantes universitarios de jornada completa fue diseñado a mediados de los años cincuenta para un sistema elitista que asumía que un número relativamente pequeño de jóvenes podía afrontar los estudios lejos del hogar. Actualmente, alrededor de un tercio de los estudiantes no recibe beca de manutención debido a sus ingresos familiares, otro tercio recibe una beca completa y el tercio restante recibe becas parciales. Desde 1991 la beca de manutención ha sido reducida progresivamente y sustituida por el acceso a los préstamos disponibles. El apoyo a los estudiantes a tiempo parcial y a los de postgrado es mucho menor, la mayoría de ellos tienen que pagar las tasas de matrícula aunque en estos casos muchos reciben ayudas de sus empresarios.

2. El contexto más amplio.

La educación superior se ha convertido en el centro del bienestar económico de las naciones y de los individuos pues las habilidades cognitivas que la educación superior desarrolla son las que las sociedades necesitan para funcionar eficazmente. Los conocimientos avanzan tan rápidamente que una economía competitiva y moderna depende de su habilidad para generar esos conocimientos, para manejarlos y para utilizarlos con éxito. La sociedad en la que está inserta la educación superior también avanza y cambian los contextos para la que ésta fue diseñada. Actualmente, estamos en un momento de cambio económico, social y tecnológico y la educación superior deberá adaptarse a los nuevos ambientes en los que se desarrollará.

En el ámbito económico tres aspectos definen el contexto actual: la creciente integración de la economía mundial, la cambiante naturaleza del mercado de trabajo y la incapacidad de predicción de la naturaleza de los cambios de la economía. El Reino Unido ha duplicado sus ingresos nacionales desde los años sesenta pero otras economías desarrolladas han crecido de una forma más acelerada lo que, de una manera relativa, empobrece la hacienda británica y esto conduce a una paradoja sobre la educación superior: por una parte, el Estado se siente más pobre y, por lo tanto, con menor capacidad para financiar la educación superior, por otra parte, como aumenta la demanda de sujetos con formación universitaria, es necesario maximizar la proporción de población que posea ese tipo de educación. En el análisis de la integración económica, el Comité de Industria de la OCDE ha identificado tres elementos fundamentales: la organización de la producción a escala global, la adquisición de productos y servicios en todo el mundo con costes reducidos y la formación de alianzas

fronterizas para permitir a las empresas que compartan los costes y penetren en nuevos mercados. Todo esto conlleva que las empresas son cada vez más libres para ubicar sus actividades, investigación y operaciones en el lugar del mundo que más les convenga, lo que cambia la relación de éstas con sus proveedores y con las comunidades en las que están ubicadas. Una educación superior importante y de alta calidad puede ser un factor clave para atraer esa inversión proporcionando un flujo de personas con habilidades técnicas de alto nivel y de gran creatividad; de la misma manera las instituciones necesitan estar al frente de la oferta de oportunidades de formación continua ya que este nuevo orden económico se fundamenta en el conocimiento.

La creciente competitividad del mercado internacional, la emergencia de países que una vez fueron pobres, las nuevas tecnologías y los cambios legislativos, políticos, sociales y culturales han contribuido a los grandes cambios del mercado laboral conformados por un gran aumento de mujeres activas económicamente, un incremento de la proporción de trabajo a media jornada, un trasvase del empleo del sector primario al sector servicios y de trabajos no cualificados a profesionales, un traslado del empleo hacia pequeñas y medianas empresas y hacia el autoempleo. La educación superior necesita reflejar tales cambios en el mercado de trabajo. Para ello deberá dotar a los graduados con las habilidades técnicas y sociales necesarias para ser eficaces en un mundo laboral cambiante, así como responder a las necesidades de los estudiantes y las empresas a través de una formación continua flexible.

Las instituciones necesitarán ser más flexibles en la organización de sus recursos y de su estructura organizativa. Los programas necesitarán proporcionar a los estudiantes las oportunidades y las técnicas para trabajar en todo tipo de disciplinas y para desarrollar habilidades genéricas o especializadas que les permitan adaptarse a los diversos contextos. En esta línea, la mayoría de los empresarios cree que la creatividad, el diseño, la investigación, el marketing y las técnicas de organización importan tanto como los contenidos del conocimiento. Si la educación superior no puede responder a esto es inevitable que otros centros de investigación y asesoramiento ganen fuerza a expensas de la educación universitaria.

Sobre la financiación del sistema público es difícil hacer predicciones; lo que sí parece claro es que la tendencia actual de presión sobre el gasto público en seguridad social, educación y salud seguirá creciendo, lo que implica que los individuos tendrán que tomar parte en la responsabilidad financiera de su propio aprendizaje y de su formación continua a lo largo de toda su vida.

Uno de los factores clave que han nutrido y estimulado el desarrollo de la economía global y el intercambio cultural ha sido el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación pues el índice de cambio tecnológico ha sido asombroso en los últimos 20 años. La capacidad de transmitir grandes cantidades de información con mayor rapidez y abaratamiento de costes de forma electrónica ha transformado la forma de trabajar, las habilidades básicas para utilizar la tecnología de la información se necesitan en casi todas las esferas de la vida cotidiana y en muchos trabajos se requieren además sofisticadas habilidades de manejo de la información. Todo esto afecta al tipo de cualificación técnica que se le exigirá a los estudiantes que inicien una carrera

universitaria, incluso, durante los próximos años existe la posibilidad de que la educación superior cambie radicalmente en la forma en la que está estructurada.

3. Fines y objetivos.

El fin de la educación superior que plantea el Informe es mejorar a la sociedad para conseguir que progrese a través de la comprensión de sí misma y de su mundo, o lo que es lo mismo, para sostener una sociedad del aprendizaje. Además define cuales son los principales objetivos que recogemos a continuación:

- *Inspirar y permitir que los individuos desarrollen sus capacidades al más alto nivel durante toda su vida, de modo que crezcan intelectualmente, que estén bien cualificados para el trabajo, puedan lograr sus realizaciones personales y contribuir eficazmente a la sociedad.*

Cualquier programa de estudios superiores debería tener como una de sus intenciones primordiales el desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel, del conocimiento y de la comprensión en sus estudiantes. Los atributos intelectuales desarrollados son necesarios para el trabajo pero también lo son otra serie de habilidades clave como la comunicación, el manejo de técnicas numéricas, la capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, la capacidad de ser flexible y adaptable, de trabajar en equipo y de organizar el desarrollo de su propia carrera profesional. La educación superior también responde a los que quieren prepararse para la vida en un sentido amplio. El patrón tradicional de un periodo extenso y continuo de educación superior recibida inmediatamente después de la escuela ha dejado de ser predominante en el estudio; en el futuro una parte importante de la población necesitará tener acceso a una educación superior de cualquier tipo a intervalos a lo largo de su vida.

- *Incrementar el conocimiento y la comprensión para su propio beneficio y fomentar su aplicación al beneficio de la economía y de la sociedad.*

La investigación que amplía y reinterpreta el conocimiento no es exclusivamente misión de las instituciones de la educación superior, aunque este es el aspecto que las distingue de otras partes del sistema educativo. Esto no significa que cada individuo o cada institución superior deba implicarse activamente en la investigación pero sí que ésta define los objetivos de la educación superior en su conjunto. La universidad necesita preparar a la próxima generación de investigadores no sólo para la práctica académica sino también para la industria, el comercio y los servicios públicos.

- *Servir a las necesidades de una economía basada en el conocimiento, adaptable y sostenida tanto a nivel local y regional como estatal.*

Los dos primeros objetivos ya incluyen el papel económico de la educación superior. La educación y las habilidades técnicas de los ciudadanos será uno de los

recursos naturales más grandes de cualquier estado en la economía globalizada del mañana.

- *Jugar un papel más importante en la construcción de una sociedad democrática y civilizada.*

Algunos de los valores que la formación superior debe transmitir incluyen un compromiso con la búsqueda de la verdad, la responsabilidad de compartir los conocimientos, la libertad de pensamiento y expresión, el análisis riguroso de las evidencias y el uso de argumentos razonados para alcanzar una conclusión, la predisposición a escuchar los puntos de vista alternativos y a juzgarlos en su justo valor, el tener en cuenta cómo los argumentos de cada uno son percibidos por los otros o un compromiso con las implicaciones éticas de los diferentes descubrimientos y prácticas. Sobre estos aspectos descansan las sociedades civilizadas.

El Informe se articula sobre una serie de principios generales de lo que debe ser y hacia donde debe encaminarse en el futuro la educación universitaria sobre los que se basan todas las recomendaciones que posteriormente estudiaremos. Estos principios son los siguientes y los recogemos a continuación:

- *Debería haber una máxima participación de jóvenes y de alumnos mayores en las etapas iniciales de la educación superior y de adultos en formación continua durante toda la vida, teniendo en cuenta las necesidades de los individuos, la nación y el futuro mercado de trabajo.*
- *Los estudiantes deberían poder elegir entre una amplia gama de cursos, instituciones, formas y lugares de estudio.*
- *Los niveles y calificaciones de la educación superior deberían mantenerse y asegurarse.*
- *La eficacia de la enseñanza y el aprendizaje debería ser mejorada.*
- *El aprendizaje debería mostrarse sensible a las necesidades de empleo e incluir el desarrollo de habilidades técnicas generales muy valoradas en los puestos de trabajo.*
- *La contribución de la educación superior a la investigación básica, estratégica y aplicada debería mantenerse y mejorarse particularmente en algunos puntos en los que la investigación británica ha logrado normas internacionales de excelencia o en las áreas prioritarias de investigación tecnológica.*
- *El apoyo económico a los estudiantes debería ser justo y transparente y sustentar los principios anteriormente enunciados.*
- *La educación superior debería ser capaz de contratar, retener y motivar a una plantilla del calibre apropiado.*
- *La eficacia de los costes debería obtenerse del uso de sus propios recursos.*

- *Los beneficiarios de la educación superior deberían compartir sus costes y las subvenciones públicas deberían distribuirse de forma ecuaníme para que no se niegue el acceso a los individuos con pocos recursos económicos.*
- *Quienes participan de la educación superior deberían recibir una experiencia de calidad asegurada y los usuarios de la educación superior, tanto estudiantes como empleadores, deberían tener acceso a la información suficiente sobre lo que éstos ofrecen, sus normas, su calidad, su coste y sus resultados, para poder realizar una elección informada.*

Establecidos los objetivos y los principios que deben seguir su desarrollo en adelante analizaremos como estos deberían llevarse a efecto en respuesta a la demanda de educación superior.

4. La futura demanda de la enseñanza universitaria.

En relación con la demanda de educación superior el Informe considera tres aspectos: los factores económicos que afectan a la demanda de titulados universitarios, los posibles escenarios de demanda de educación superior y como reflejar mejor la demanda de educación universitaria en un determinado tamaño y una forma concreta de educación superior.

La futura demanda de aquellos que posean titulación universitaria vendrá fijada por la cambiante estructura de la economía mundial y del mercado de trabajo, pero existe un consenso internacional, definido por la OCDE (1997), respecto a que las habilidades técnicas de alto nivel son cruciales para la futura competitividad económica. Actualmente, asistimos al debate sobre si a la gran expansión de la educación superior de los últimos años le va a seguir una ampliación del mercado de trabajo y si éste será capaz de absorber a todos los titulados. Algunos autores consideran que la economía no necesita más graduados universitarios sino una mayor proporción de titulados inferiores basándose en las evidencias de que los licenciados están obteniendo trabajos en los que no se requiere titulación superior. No obstante un estudio del Departamento de Educación y Empleo (1997) mostraba que, incluso cuando se contrata licenciados para trabajos que no necesitan esta titulación, la mayoría (65%) de empresarios cree que el trabajo realizado por éstos ha mejorado gracias a su titulación.

Uno de los aspectos centrales del Informe se centra en la evaluación de los beneficios económicos que proporciona a los individuos el hecho de tener una titulación superior y considera que esos beneficios son sustanciales y se relacionan con los índices de empleo y con los niveles retributivos. Se basa en tres estudios: una investigación de los Servicios Analíticos del Departamento de Educación y Empleo sobre las personas que se licenciaron en 1971 hasta las que lo hicieron en 1995; una investigación del Instituto de Estudios Políticos que se fija en los licenciados jóvenes (1996) y un estudio del Instituto de Estudios Fiscales que utiliza datos de los nacidos en 1958 y estudia a los que eran graduados con 33 años (1997); los tres estudios demuestran la evidencia de beneficios fuertes y persistentes para aquellos que tienen una carrera universitaria.

En relación con la posible demanda de educación universitaria, si se cumplen las tendencias actuales, los que ingresen en licenciaturas y diplomaturas serán bastantes más debido a los cambios sociales y demográficos, calculando los estudios que en los próximos veinte años se alcanzará una tasa de participación por encima del 45%. A esto se deberá sumar un incremento adicional relacionado con la generalización de la adopción del aprendizaje durante toda la vida por las instituciones educativas, las empresas y los estudiantes.

A la luz de estas evidencias se considera cómo reflejar mejor la demanda general a la hora de determinar el tamaño y la forma de la educación universitaria. Hasta que se impuso el tope en la cifra de plazas, Gran Bretaña tenía un sistema que se regía por la demanda y el Informe plantea que deberían ser los estudiantes, con la suficiente información y la demanda de las empresas, los que determinen el nivel de participación en el futuro, opinión reflejada también por la Confederación de la Industria Británica (1996). Otro aspecto es el papel de las materias cursadas en la titulación. A muchas empresas les importa menos la carrera estudiada que las habilidades y atributos concretos del individuo desarrollados por sus estudios universitarios, por lo que el tamaño general y el balance entre materias debería, con la excepción de algunas disciplinas, reflejar mejor la demanda. Considera que la mejor opción es confiar en la demanda de los estudiantes, debidamente informados sobre sus opciones e implicaciones, para dar forma al balance de las materias. Un tercer planteamiento, que consideramos muy interesante para el trabajo que estamos realizando, se basa en una modificación del sistema de calificaciones que permita más puntos de abandono de los estudios que tengan valor antes de la licenciatura para habilitar a los estudiantes a tomar caminos más claros y flexibles y permitirles volver a la enseñanza universitaria más tarde facilitando el aprendizaje continuo. Esto también lo apoyan otros estudios internacionales sobre la educación universitaria que predicen que la enseñanza universitaria masiva necesita estar acompañada por notas intermedias para ayudar a reducir el abandono (OCDE, 1997).

5. Ampliación de la participación en la educación superior.

El porcentaje de participación de la mujer está al mismo nivel que su representación demográfica en el Reino Unido pero se encuentran irregularmente distribuidas; están muy poco presentes en las ingenierías y tecnologías y, en cambio, están representadas por encima de lo proporcional en estudios de arte, humanidades y ciencias naturales. Además, los índices de participación son menores en los niveles más altos de estudio, especialmente en carreras de investigación donde sólo el 35% de los estudiantes de investigación de postgrado son mujeres. En cuanto a los diferentes grupos sociales sigue existiendo un predominio de los grupos profesionales y administrativos que, además, están más dispuestos a estudiar una licenciatura. Según las edades encontramos una representación de estudiantes adultos, considerando así a los mayores de 21 años, bien proporcionada contando actualmente con más de la mitad de solicitudes y donde sólo el 30% supera los 30 años. La mayoría de ellos optan por la jornada parcial.

Entre un dos y un cuatro por ciento poseen algún tipo de discapacidad, porcentaje inferior al existente en la sociedad británica, pero se comprende porque los estudiantes con discapacidades optan por la Universidad a Distancia ya que esta les ofrece mayores facilidades. Por último, las minorías étnicas cursan estudios universitarios en una cantidad superior a la media de su proporción en la sociedad.

El Informe plantea que el Gobierno y los entes financieros deberían dar prioridad en la asignación de fondos destinados a la expansión de la educación superior a aquellas instituciones que puedan demostrar un compromiso importante en la ampliación de la participación; así mismo, considera que los equipos rectorales deben idear una política clara sobre sus intenciones estratégicas para la participación, con mención especial a aquellos grupos que están subrepresentados en la educación superior. Propone también que los cuerpos responsables de patrocinar la educación superior en cada región tienen que poner en marcha proyectos destinados a superar bajas expectativas de éxito y promover el avance hacia la educación superior.

Otro de los aspectos que frena la participación en la educación superior es el aspecto financiero pues ciertos grupos de estudiantes son más reticentes a contraer costes elevados que otros, por lo que se recomienda a la administración que financie proyectos piloto que asignen fondos a instituciones que inscriban a estudiantes que procedan de localidades particularmente en desventaja, como ya hace la administración galesa para la educación terciaria. También recomienda al Gobierno que dentro de la reestructuración de la Seguridad Social se establezca algún tipo de beneficio, especialmente a dos grupos con dificultades: los que se retiran de la educación superior por algún tipo de enfermedad y aquellos con hijos a su cargo mayores de 16 años.

En relación con la participación de los discapacitados, considera que los organismos financiadores deberían dotar de fondos a las instituciones para ofrecer apoyos en el aprendizaje a los estudiantes discapacitados y ayudarles económicamente, independientemente de cual sea su situación económica o académica.

Por último, propone que para poder identificar a los estudiantes de los diferentes grupos sociales y para que las instituciones puedan tener la información suficiente en la que basar sus estrategias, se cree una base de datos sobre el aprendizaje durante toda la vida utilizando un único número de registro de estudiantes.

6. Estudiantes y aprendizaje.

La opinión general de la mayoría de educadores es que la profundidad del conocimiento se fomenta mediante un activo acercamiento al aprendizaje y, también, al fraguar los vínculos entre los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura. Los grandes profesores crean un campo de compromiso intelectual, estimulan el aprendizaje activo y fomentan que los estudiantes sean críticos, pensadores creativos y con capacidad para seguir aprendiendo una vez que sus días estudiantiles hayan acabado (Boyer, 1990). Dicha visión pone a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza y establece nuevos desafíos y demandas sobre los profesores. El aprendizaje en la

educación superior puede ser definido como el desarrollo de las capacidades cognitivas y la habilidad para aplicar el conocimiento en un conjunto de situaciones. Una de las barreras actuales es que el personal académico de las universidades percibe políticas que están fomentando y reconociendo activamente la excelencia en la investigación, pero no en la enseñanza. Un análisis del impacto del Ejercicio de Valoración de la Investigación (RAE) de 1992, sugiere que la enseñanza se ha devaluado porque la valoración de la investigación está fuertemente conectada con la asignación de grandes sumas de dinero mientras que no es así para la valoración de la enseñanza (HEFCE, 1997). Además, el aumento del número de estudiantes en la última década y la continua presión en las finanzas institucionales suponen un mayor número de alumnos por clase y un menor tiempo de contacto con ellos, lo que ha provocado un cambio en el modelo de aprendizaje, creciendo la proporción de tiempo utilizado fuera de las aulas para el aprendizaje independiente y disminuyendo la retroalimentación que el profesor debe proporcionar. En esta línea, el Informe recomienda que todas las instituciones de educación superior den prioridad al desarrollo e implementación de estrategias de aprendizaje y enseñanza enfocadas hacia la promoción del aprendizaje de los estudiantes. Sugiere a todas las instituciones que animen a su personal a planear el tiempo de aprendizaje de sus alumnos y plantea que esto se podría conseguir teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Haciendo que la planificación del aprendizaje sea responsabilidad explícita de los responsables del departamento.
- Redirigiendo la atención hacia el aprendizaje cambiando las formas de contrato del personal para remitirse al tiempo empleado en facilitar el aprendizaje de los estudiantes en su variedad de formas antes que a las simples horas de docencia y tutoría.
- Teniendo en cuenta cómo los estudiantes pueden llegar a ser activos participantes de su proceso de aprendizaje
- Creando oportunidades estructuradas para los profesores de examinar y evaluar los métodos de enseñanza.
- Considerando cómo las comunicaciones y la tecnología de la información puede proveer apoyos para el aprendizaje.

Parece claro que el contacto personal entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes otorga vitalidad, originalidad y entusiasmo, aspectos que no puede suministrar un aprendizaje basado en la máquina por excelente que sea ésta. Pero a través de las tecnologías de la información y la comunicación, es posible ofrecer formas de contacto y acceso a algunos materiales de aprendizaje altamente efectivos que eran inaccesibles anteriormente para los estudiantes. Mirando al futuro se observa una creciente contribución al aprendizaje en el uso extensivo de los materiales de aprendizaje asistidos por ordenador, tecnología de comunicaciones y nuevos sistemas de distribución. No obstante, de acuerdo con los datos obtenidos en un estudio entre estudiantes realizado por los redactores del Informe sobre la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en el computador indican que es, en la actualidad, el modo menos

satisfactorio sobre los que se preguntó, por lo que el Informe recomienda a todas las instituciones revisar el papel cambiante del personal como resultado de las comunicaciones y las tecnologías de la información y se asegure de que el personal y los estudiantes reciban apropiado entrenamiento y ayuda para permitirles aprovechar su potencial.

El ingreso en la educación superior y la elección del programa de estudio es una decisión clave en la vida de un individuo. El sistema actual para la admisión de los jóvenes que terminan las enseñanzas medias no provee suficiente tiempo para que los estudiantes tomen las mejores decisiones, pues actualmente nos movemos hacia un sistema de aprendizaje durante toda la vida, con un mayor número de adultos ingresando en la educación superior en diferentes puntos de su vida. Pero, de cualquier manera, existe una necesidad de que se apoye a los estudiantes para tomar las mejores decisiones en un importante momento de sus vidas. En esta línea, se propone un cambio en el sistema de admisiones para crear un sistema post-calificaciones.

La orientación y el apoyo a los estudiantes es un área de calidad que afecta a la elección del estudiante, a su autonomía, al desarrollo de técnicas generales y al aumento de una enseñanza y aprendizaje efectivos. La orientación en la universidad debería ser individualizada, confidencial, imparcial y accesible pero, en algunas instituciones, parece haber algo de marginación y falta de coordinación entre los diferentes servicios de apoyo al estudiante en términos de planificación de programa y desarrollo. Además, el estudio realizado revelaba que los estudiantes que compaginaban los estudios con otras actividades creían que los servicios de orientación de sus instituciones no les concernían, lo que sugiere que estos servicios se enfocan principalmente a los nuevos ingresos. El Informe propone a las universidades que integren sus servicios de orientación dentro de los asuntos académicos, y que éste sea revisado periódicamente por la Agencia de Garantía de la Calidad; y al Gobierno que integre sus servicios de orientación para la formación continua con los de la formación superior para complementarlos. El Informe recomienda también a los sindicatos de estudiantes y a las instituciones que revisen regularmente los demás servicios que se le ofrecen a los estudiantes y que los adapten a las necesidades de éstos, especialmente a los que compaginan el estudio con otras actividades.

En cuanto a la formación y desarrollo del personal académico para la mejora del aprendizaje y la enseñanza, muchas instituciones ya se han adherido al plan voluntario de acreditación de profesores desarrollado por la Asociación de Desarrollo Educacional y del Personal. Se reconoce que cualquier forma de acreditación necesitará tener en cuenta las vías por las cuales la enseñanza de alta calidad se apoya en la investigación y la erudición y tendrá que ser flexible para acomodar a los profesores cuyos métodos son brillantes pero heterodoxos. El Informe recomienda el establecimiento de un Instituto Profesional para el Aprendizaje y la Enseñanza en la Educación Superior cuyas funciones serían acreditar programas de entrenamiento para profesores de educación superior, comisionar la investigación para el desarrollo de prácticas de aprendizaje y estimular la innovación y recomienda a las instituciones que elaboren o accedan a programas para el entrenamiento de profesores y busquen la acreditación de esos programas por parte del Instituto. Además, éste debería desarrollar concursos de ideas

para identificar buenos materiales de aprendizaje basados en la computación y coordinar en el ámbito nacional el desarrollo de éstos.

7. La naturaleza de los programas.

Uno de los principios comentados establece que el aprendizaje debe aumentarse respondiendo a las necesidades de empleo e incluyendo el desarrollo de técnicas generales que sean valoradas en el empleo. Algunos estudiantes puede que prefieran la oportunidad de seguir un campo relativamente reducido de conocimientos en gran profundidad, para otros esto no será atractivo, ni útil, ni cómodo, ya que en un mundo que cambia rápidamente el mercado necesita gente con amplias perspectivas. Los empleadores coinciden con ambas posiciones y confirman en un estudio realizado por los redactores del Informe que necesitan una variedad de personal nuevo, algunos especialistas y otros con una amplia formación intelectual. Los autores del Informe creen que las titulaciones deberían dar diferentes opciones para conseguir que el estudiante pudiera:

- Estudiar una carrera especializada pero enmarcada en un amplio contexto.
- Construir una sólida cimentación del conocimiento y el saber en un área donde el estudiante quiera especializarse en el futuro.
- Estudiar un título combinado incluyendo un pequeño número de áreas temáticas.
- Estudiar un título general que cubra un amplio campo de áreas temáticas que administren una buena educación general avanzada.

Para lograrlo recomiendan que todas las instituciones de educación superior deberían, a medio plazo, revisar los programas que ofrecen de una manera que aseguren un mejor equilibrio entre extensión y profundidad y para que todos los programas sin graduación incluyan la suficiente extensión que permita a los especialistas conocer su especialidad dentro de su contexto.

En el estudio comentado los empleadores declaran querer estudiantes graduados que dominen un amplio conjunto de técnicas, los autores del Informe definen cuatro técnicas claves necesarias para el futuro éxito de los graduados en cualquier actividad que intenten hacer en el futuro y que son las siguientes: técnicas de comunicación, técnicas numéricas, uso de la tecnología de la información y aprender a aprender.

Proponen que estas técnicas clave sean evaluadas a la hora de admitir a los alumnos en la educación superior para fomentar así el desarrollo de éstas en las enseñanzas medias. En la universidad proponen dos formas por las cuales las instituciones podrían incluir las técnicas en sus programas: integrándolas en los programas existentes o creando módulos paralelos destinados a desarrollarlas, pero basándose en las experiencias realizadas en la universidad a distancia consideran que a largo plazo existirán considerables ventajas al incluir las técnicas en los programas.

Otro aspecto relacionado con los programas es el papel de las prácticas y la experiencia laboral pues una creciente proporción de graduados es probable que sea empleada por pequeñas y medianas empresas, por lo que la necesidad una previa experiencia de trabajo es particularmente importante ya que el personal necesita ser inmediatamente eficaz en el desarrollo de sus funciones. El Informe recomienda a las instituciones universitarias que identifiquen las oportunidades para aumentar el alcance de aquellos programas destinados a que los estudiantes se familiaricen con el trabajo y les apoyen para optar por dicha experiencia. Al Gobierno le solicita que trabaje con los empresarios y las organizaciones empresariales y profesionales para animar a los empleadores a ofrecer más oportunidades de experiencia de trabajo a los estudiantes.

El Informe hace referencia también a la valoración de los programas y a los registros de realización, aspecto importante en términos de su contribución a la calidad del aprendizaje de los estudiantes y del mantenimiento de unos niveles básicos, y propone que las instituciones de educación superior desarrollen un *expediente de progreso* compuesto por una copia del registro de los resultados obtenidos por el estudiante y un medio por el que los estudiantes puedan controlar, construir y reflexionar sobre su desarrollo personal.

Por último, en cuanto a la naturaleza de los programas, recomienda que se establezcan *especificaciones del programa* que identifiquen los puntos potenciales de interrupción y los resultados esperados del programa en términos del conocimiento que el estudiante puede obtener una vez concluido: las técnicas clave ya comentadas, las técnicas de conocimiento como el entendimiento de las metodologías o la habilidad en el análisis crítico y las técnicas específicas para la carrera, por ejemplo, las técnicas de laboratorio.

8. Calificaciones y estándares.

El mantenimiento y la seguridad de los estándares de resultados y calidad de suministro de la educación ha sido otro de los aspectos en los que el Informe Dearing se ha centrado, como se refleja en uno de los principios ya comentados: los estudiantes necesitan tener claridad sobre los requisitos de los programas en los que se han comprometido y sobre los niveles de realización que se espera de ellos. Actualmente cada institución es responsable de sus propios estándares y los autores creen que la uniformidad de los programas y la *curricula* nacional usurparía a la educación superior la vitalidad, el entusiasmo y el desafío que le son característicos pero consideran que existe una necesidad de desarrollar prácticas de garantía de la calidad que permitan la diversidad por todo el sistema y asegure que la diversidad no sea una excusa para unos bajos niveles o una calidad inaceptable; la comunidad académica debe asumir una responsabilidad colectiva para garantizar unos estándares de calidad comunes.

Un elemento importante en la propuesta para los estándares es un sistema de calificaciones suficientemente amplio para cubrir los distintos niveles de logro, consistente en su terminología y que sea fácilmente reconocible dentro y fuera de la educación superior. Actualmente no hay una consistencia racional para la estructura de título y calificaciones en la educación universitaria británica, los términos diploma de

postgrado o certificado de postgrado tienen significados diferentes según que instituciones los otorguen, el título de Máster se adjudica para una gran variedad de tipos de programas que van desde el cuarto año de un programa de pregrado hasta un programa de especialización de dos años de duración. El Consejo de Calidad en la Educación Superior (HEQC) recomendó el desarrollo de un sistema de calificaciones consistente, vinculado a créditos y niveles, que suministraría una base lógica para diferentes tipos de titulaciones y aclararía la relación entre las cualificaciones a distintos niveles. Los autores creen que, a largo plazo, debería crearse un sistema nacional de calificaciones para suministrar una estructura común a lo largo del Reino Unido, y proponen un sistema para las instituciones de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, ya que el sistema Escocés es muy diferente y debería seguir manteniendo sus peculiaridades, basado en créditos y diseñado en términos de niveles de realización, del H1 al H8. Aunque distintos niveles pueden ser equivalentes, los logros no garantizarían el avance progresivo automático a un nivel superior. Este sistema lo podemos observar en el cuadro 1 donde se recogen los elementos que lo configuran.

Los principales elementos de este sistema consisten en unificar la nomenclatura de los títulos, acordar los créditos necesarios para alcanzar los niveles adecuados e incluir y reconocer los puntos adicionales de interrupción.

Tabla 1: Sistema de calificaciones.

	Type of programme	Level	Qualification Title	NVQ
	Taught/Research	H8	Doctorate	Level 5
	Taught/Research	H7	MPhil	Level 5
	S, P or C	H6	Masters degree	Level 5
	S, P, C or Conversion	H5	Higher Honours/ Postgraduate conversion Diploma	Level 4/5
A	S, P, or C	H4	Honours degree	Level 4
	S, P, C or B	H3	Bachelors degree	Level 4
A	S, P, C or B	H2	Diploma	Level 4
HND	S, P, C or B	H1	Certificate	Level 3/4
HNC	S, P, C or B			

A level / GNVQ / Access

Note

- Each level up to H4 would require at least 120 additional credit points.
- Students pursuing broad programmes at levels H1, H2 and H3 and securing 360 credit points would be awarded a Bachelor's degree.
- To achieve an Honours degree would require at least 360 specialist credit points. The rate of progress would depend on the amount of previous specialisation.
- It would be for each institution, consulting as appropriate with the professional bodies, to determine the pattern of credits (eg how much specialisation or how much breadth) required to qualify for an honours degree.

Type of programme

- A = Accelerated route if correct number of specialist credit points acquired
- S = Single subject
- C = Combined subjects
- B = Broad range of subjects
- P = Subject leading to professional status
- Conversion = postgraduate conversion course

Fuente: Final Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (1997)

El informe hace una serie de propuestas acerca de la protección de la calidad y los niveles que pueden resumirse en los siguientes elementos:

- Adopción de un sistema de calificaciones basado en créditos y niveles de realización.
- Desarrollo de criterios de adjudicación de calificaciones.
- Experiencia de aprendizaje para los estudiantes que les permita cubrir los niveles para alcanzar un título.
- Información clara y precisa para los estudiantes, empresarios y otros en relación con los contenidos, niveles y reparto de programas.
- Confianza, interna y externa, acerca de que los criterios están garantizados y que la calidad de la educación se apoya en criterios del sistema fáciles de entender y de operar con ellos.
- Potencial para que la acción sea tomada rápidamente para proteger a los estudiantes (y la reputación de la educación superior) si ocurren los problemas que se considera que pueden aparecer acerca de los criterios o la calidad.

Considera que gran parte de este trabajo debería llevarlo a cabo una única organización y propone que sea la nueva Agencia de Garantía de Calidad. Esta tendría como funciones la garantía de la calidad e información pública, la verificación de los niveles y el mantenimiento de un sistema de calificaciones, para lo cual necesitaría realizar exámenes externos a la práctica institucional. Esta agencia debería incluir entre sus miembros a un estudiante y a un miembro internacional y sus primeros trabajos deberían ir encaminados a trabajar con las instituciones para crear pequeños equipos de expertos que suministren información de referencia sobre los estándares y en particular los umbrales de los estándares, operando dentro del sistema de calificaciones; trabajar con las universidades y otras instituciones expedidoras de títulos para crear una asociación general de personal académico en el Reino Unido para que las instituciones puedan seleccionar los evaluadores externos; desarrollar un sistema sólido y justo para las reclamaciones relacionadas con el sistema educativo y revisar los convenios en orden a conceder poderes en la adjudicación de títulos.

En cuanto a las franquicias, un sistema ampliamente utilizado en la educación superior británica, por el que una institución superior autoriza a otra institución (normalmente de educación complementaria) para enseñar un programa aprobado mientras la primera mantiene el control de los contenidos del programa, de su distribución, valoración y garantía de calidad, existe la preocupación de que la calidad de la experiencia para los estudiantes y los niveles requeridos para un título deberían igualarse al de las instituciones originales, por lo que recomienda a la Agencia de Garantía de la Calidad que especifique el criterio para crear convenios de franquicia, que éstas puedan tener un solo socio en la educación superior, que haga verificaciones periódicas de la operación de los convenios y que después del año 2001 no se pueda

realizar ninguna franquicia donde no se haya obtenido un certificado de la conformidad con el criterio establecido por la Agencia.

9. Apoyo para la investigación y la erudición.

La financiación pública para la investigación llega a las instituciones fundamentalmente por dos vías: los Consejos de Investigación y los Órganos de Financiación de la educación superior. Existen diferencias importantes en las formas de asignación de las dos organizaciones y los fondos del Consejo de Investigación se asignan basándose en proyectos para investigaciones particulares; en contraste, los Órganos de Financiación suministran fondos de forma selectiva teniendo en cuenta el funcionamiento de la institución durante los cuatro años anteriores según el examen del Ejercicio de Valoración de la Investigación (RAE). Una de las cuestiones clave en el contexto de la investigación es si existen fondos suficientes disponibles para la investigación en la educación superior y si la infraestructura para la investigación es adecuada. El gasto público en investigación universitaria ha sufrido un aumento mínimo comparado con la década pasada y el gasto en investigación en el Reino Unido al compararlo con los países competidores es desfavorable. No obstante, el nivel internacional de la investigación en el Reino Unido, medido por la frecuencia con la que es citada por otros, se muestra competitiva. El informe recomienda al Gobierno que se cree un órgano independiente de alto nivel para asesorar al Gobierno en la dirección de las políticas nacionales para la financiación pública de la investigación en la educación superior, en la distribución de dicha financiación y en el funcionamiento de los órganos públicos responsables de su distribución. Este órgano debería estar constituido por un amplio grupo de académicos e industriales. Propone también, tras un profundo análisis de la situación actual de la investigación, una serie de cambios en los mecanismos de financiación existentes entre las que podemos destacar las siguientes:

- Que los proyectos y programas financiados cubran totalmente los costes indirectos y los costes de infraestructuras y computación.
- Que los departamentos valoren la decisión estratégica de tomar parte en el RAE o buscar un nivel más bajo de financiación no competitiva para apoyar la investigación y el conocimiento que sustenta la docencia.
- Que se cree un Fondo de Desarrollo para la Asociación Industrial con el objeto de atraer fondos de la industria y contribuir al desarrollo económico regional.
- Que se establezca un fondo rotatorio de entre 400 y 500 millones de libras, financiado por patrocinadores de investigación privados y públicos, para apoyar la infraestructura en un número limitado de departamentos de investigación de alta calidad que demuestren una necesidad real.

Un elemento de creciente importancia para la infraestructura de la investigación lo componen las tecnologías de la información y la comunicación; éstas han aumentado las relaciones entre investigadores y facilitan un mejor acceso a la información así como

a bases de datos, centros de datos, revistas electrónicas, etc. Actualmente los niveles de inversión pública son aceptables pero es necesario que sean sostenidos para poder mantener al Reino Unido a la cabeza del uso de las nuevas tecnologías en la investigación. Los Órganos de Financiación han estado apoyando iniciativas de suministro de servicios electrónicos para los investigadores, pero la financiación de estos servicios es finita. Los redactores del informe consideran que se debería continuar dirigiendo fondos para estos proyectos, aunque sugieren que una parte de estos costes se deben recuperar solicitando el pago a las instituciones de un canon de utilización.

En el Reino Unido, las Artes y las Humanidades no disponen de un Consejo de Investigación, lo que les supone encontrarse en desventaja ya que no participan en las discusiones de alto nivel sobre las políticas de financiación de la investigación. El personal académico en artes y humanidades tiene necesidades en relación con la investigación que van más allá de lo que puede ofrecerle la infraestructura básica de una institución moderna de educación superior por lo que recomiendan la creación de un Consejo de Investigación para las Artes y las Humanidades que dedicaría sus fondos a aumentar los niveles de apoyo a la investigación avanzada en estos campos, incluyendo la investigación en y a través de las artes y el diseño, y a aumentar la financiación disponible para becas y estancias en las humanidades y becas para la práctica de las artes.

En relación con el RAE indican que debe hacerse un estudio para evaluar la financiación interdisciplinar, incluyendo incentivos y resistencias, ya que la naturaleza competitiva de este ejercicio unido a las sinergias de los procesos tradicionales de financiación tienden a desanimar este tipo de colaboraciones. Por otro lado, consideran que para reforzar la confianza de la comunidad en los juicios del Ejercicio de Valoración de la Investigación se debe incluir en éstos la opinión de expertos internacionales.

Uno de los principales propósitos de la investigación en la educación superior está encaminado a la intensificación de la enseñanza, pues los vínculos entre la investigación y la enseñanza de alta calidad son claros, pero en los convenios actuales para la financiación de la educación superior se observa que, aunque se asocie un mayor nivel de financiación a la enseñanza que a la investigación, los principales medios para la consecución de fondos adicionales son a través de la investigación. Además, como ya hemos comentado anteriormente, la promoción, reconocimiento y recompensa de las personas dentro de las instituciones se tiende a enfocar hacia las actividades de investigación y la reputación académica nacional e internacional se crea sobre los éxitos en la investigación y no en la enseñanza. Por estas razones, el personal docente se siente bajo presión para realizar investigación, para lo que puede que no haya sido entrenado, lo que perjudica a la investigación y a la enseñanza.

Uno de los propósitos importantes de la investigación del que todavía no hemos hablado es el de formar nuevos investigadores. Los requisitos del entrenamiento para la investigación incluyen un entendimiento de un conjunto de métodos para la investigación, la competencia en las oportunas habilidades técnicas y el desarrollo de técnicas profesionales como la comunicación, la autodirección y la planificación, por lo que el Informe recomienda que se revisen los programas de postgrado e investigación

para que recojan estos aspectos. El Informe hace también referencia al aumento de investigadores con contratos de corta duración, una situación que según un informe del Comité de Calidad (House of Lords, 1996) puede afectar a la calidad de la investigación ya que este tipo de becas o contratos tienen poco atractivo para los más capaces. Según indica este Comité establecer becas de más largo plazo, crear una reserva de fondos para cubrir los vacíos entre contratos y proporcionar políticas para la dirección de carreras ayudaría a las instituciones de educación superior a emplear y retener a profesionales de alta especialización.

10. El papel local y regional de la educación superior.

Recientemente se ha puesto el énfasis en el papel local y regional de la educación superior. Los suministradores de educación superior contribuyen económicamente de manera importante simplemente por su existencia en una localidad aunque no generen una misión explícita para aumentar la actividad económica de la región o para tomar parte en la vida cultural de la localidad. Las instituciones buscan activamente contratos de investigación con las compañías y propician que las empresas patrocinen investigaciones específicas realizadas por estudiantes. Muchas han establecido unidades de ciencia y viveros de empresa para atraer y apoyar a la industria y el comercio basados en la investigación y proporcionar oportunidades para que sus propios investigadores lleguen a ser empresarios basados en resultados de investigación. El ejemplo que cuenta con más implantación es probablemente el grupo de empresas científicas conocidas como el *efecto Cambridge*, donde un número excepcional de compañías se han formado como *spin-off* de la universidad o empleando los resultados de la investigación universitaria o implicando académicos. En todos estos ejemplos se observan los tres elementos siguientes:

- Intento de proporcionar un punto común de contacto para que las empresas encuentren su propio camino dentro de la compleja estructura de la educación superior.
- Suministro de un entorno semiprotegido en el que los conceptos pueden probarse, los riesgos reducirse, la experiencia compartirse y recibir apoyo a una escala suficiente para hacer la inversión segura y fiable.
- Cuidadoso control de los requisitos y cualificaciones de los socios académico e industrial para asegurar una adecuada colaboración y generar valor añadido.

Las instituciones tienen también mucho que ofrecer a la vida cultural de sus localidades. Los autores del Informe creen que el compromiso local y regional debería ser un elemento claro en el papel de la educación superior en los próximos 20 años y cada institución debería tener presente su misión con relación a las comunidades locales y a las regionales como parte de su contribución a la sociedad, por lo que recomiendan al Gobierno que:

- Las instituciones de educación superior deben estar representadas en las entidades regionales.
- Los comités regionales del Consejo de Financiación para la Educación Complementaria deben incluir miembros de la educación superior.
- Apoyar los proyectos por los que la educación superior responde a las necesidades de la industria y comercio locales.
- Considere la creación de un fondo modesto para facilitar la financiación equitativa a las instituciones para apoyar a miembros del personal académico o a estudiantes en el desarrollo de sus ideas de negocio y para la creación de viveros de empresa.

Así mismo, recomiendan a las instituciones que busquen las fórmulas para suministrar a las empresas, especialmente a las *pymes*, un acceso fácil y coordinado a la información sobre los servicios que puede ofrecer la educación superior en su área, que creen más viveros de empresa dentro o cerca de su institución y que consideren la posibilidad de animar la emprendeduría a través de propuestas innovadoras para diseñar programas y mediante programas de postgrado especiales.

11. Comunicaciones y tecnología de la información.

Como ya se ha comentado, el Informe considera que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de las instituciones de educación superior supone un gran apoyo en la mejora de la calidad, la flexibilidad y la efectividad de la educación superior. Para la mayoría de los estudiantes, en los próximos años el reparto de algunos materiales educativos y la información sobre los distintos aspectos de la organización de las materias y de la institución les llegarán por el ordenador, una gran parte de las personas estarán conectadas y harán uso de las redes de comunicaciones mundiales en sus vidas diarias y los estudiantes necesitarán un acceso continuo a las redes en las instituciones donde estén estudiando. Las tecnologías de la información y la comunicación sobrepasarán las barreras de la educación superior, suministrando accesos mejorados y más eficientes particularmente en términos de aprendizaje continuo. Los obstáculos físicos del tiempo para el acceso de los estudiantes serán superados con la ayuda de la tecnología. Los que se encuentren en áreas remotas, tengan obligaciones laborales, compromisos familiares o discapacidades no se encontrarán en desventaja. Los redactores del Informe creen que en esta década los servicios de educación superior llegaran a comercializarse internacionalmente dentro de un mercado global, consideran que se habrá desarrollado una *economía del conocimiento* en la que las instituciones colaborarán en la producción y transmisión de programas educacionales y materiales de aprendizaje. Esto requiere una tecnología apropiada, recursos adecuados y formación del personal; el éxito depende de la dirección del cambio, por lo que los temas claves son la disponibilidad de materiales y el uso que se hace de la tecnología.

El desafío para los líderes de la educación superior será saber aprovechar la infraestructura de las comunicaciones y los materiales de aprendizaje de alta calidad dentro de una estrategia de dirección capaz de ser responsable con las necesidades del personal, de los estudiantes y de otros actores de la educación superior. Esto supone, además de una experiencia tecnológica y una buena dirección, una inversión económica en tecnología importante, una revisión de las prioridades institucionales y posiblemente conlleve un cambio de la cultura institucional, por lo que el Informe recomienda que todas las instituciones deberían tener una estrategia de información y comunicación desarrollada y capacitar a gerentes que combinen un profundo conocimiento de las tecnologías de la información y de las comunicaciones con la experiencia de dirección en la educación universitaria.

Para conseguir un amplio beneficio de las nuevas tecnologías resulta necesario contar con amplias posibilidades de colaboración entre el sector de la educación superior y otras organizaciones y sectores como escuelas y centros de secundaria, Consejos de Formación y Empresa, empresas locales, Servicio Nacional de Salud o la Red de Bibliotecas estatales entre otras organizaciones. El Informe recomienda al Gobierno y a las Entidades Financieras que aseguren esas conexiones en condiciones apropiadas para todos los centros de educación superior, recomienda también a las instituciones que aseguren a todos los estudiantes el libre acceso a ordenadores conectados a red; actualmente la *ratio* es de 15:1 y se considera que una *ratio* de 5:1 sería la más apropiada para la educación superior; además se indica que hacia el 2005-06 todos los estudiantes deberían poseer su propio ordenador portátil y sugiere que su compra debería ser financiada por los estudiantes con ayudas de la Administración Pública en una primera fase transitoria de introducción y que las instituciones deben negociar tarifas reducidas con los suministradores de telecomunicaciones para sus estudiantes.

12. El personal en la educación superior.

La visión que se plantea de la educación superior depende completamente de las personas que en ella trabajan; uno de los principios en los que está basado este trabajo indica que *la educación superior debería ser capaz de contratar, retener y motivar a una plantilla del calibre apropiado*. Se postula un profesional eficaz, correctamente remunerado y motivado con su pertenencia a un sistema de educación superior de alta calidad es el que puede llevar a cabo muchos de los cambios que este documento plantea.

Cada institución idea sus propios criterios para la promoción, pero es importante que ésta no se vea simplemente como un premio por los logros del pasado sino como una continua expectativa de la necesidad de asumir responsabilidades mayores o de llevar a cabo el trabajo de otra manera. Pero, como ya hemos comentado en varias ocasiones, estos criterios premian generalmente más la investigación que la enseñanza. Algunas instituciones están cambiando la balanza y tratan de premiar otros aspectos del trabajo académico, en particular la excelencia en la enseñanza, y habilidades de gestión y de liderazgo; sin embargo, en un estudio realizado por los autores del Informe sólo el

3% de los profesores encuestados cree que el sistema actual premia la docencia de calidad.

Los recientes cambios en la educación superior indican que se está ampliando la oportunidad de carrera para el personal no académico que trabaja en áreas como bibliotecas, informática, apoyo técnico y administración, ya que se están reestructurando las universidades e identificando nuevos tipos de servicios y actividades que ofrecer a los estudiantes y otros usuarios. El personal administrativo y de apoyo manifiesta una creciente implicación en funciones de aprendizaje y enseñanza, por ejemplo preparando material para el autoaprendizaje de los estudiantes, para el uso de los nuevos equipos o de las fuentes de datos. Esto lleva a la necesidad de actuar para mejorar la eficacia institucional e individual a través del desarrollo del personal. En esta línea, el Informe recomienda a las instituciones revisar y actualizar sus políticas de desarrollo del personal para asegurarse de que tienen en cuenta los actuales cambios de rol de su personal, hacer públicas estas políticas y facilitar su acceso al personal.

Como hemos apuntado el Informe indica la propuesta de creación de un Instituto Profesional para el Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Superior que tendría entre sus funciones la de acreditar programas de entrenamiento de enseñanza en la educación superior. El Instituto proporcionaría la base de un sistema nacional reconocido de requisitos profesionales para los profesores de la educación superior basado en un periodo de prueba y seguido de un apropiado desarrollo profesional continuo en niveles de carrera posteriores. Se reconocerían distintos niveles de experto desde el miembro asociado hasta el socio de pleno derecho para aquellos que consigan altos niveles de excelencia en la docencia. El informe recomienda que, de establecerse, estos requisitos deberían ser obligatorios, al menos para los profesores a tiempo completo y en el nivel de miembro asociado, pero con la esperanza de que la mayoría del personal buscará el reconocimiento de sus habilidades docentes. El Instituto de Aprendizaje y Enseñanza debería preocuparse de todos los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza dando prioridad al desarrollo de las prácticas y estrategias de valoración que se convertirían en parte esencial de la formación inicial y continua del profesorado. Asimismo, la acreditación debería alcanzar a todos los aspectos de la práctica académica; por ejemplo, los aspectos de dirección y administración, las nuevas tecnologías o la investigación, etc. lo que además de ser una medida para asegurar la calidad, mejoraría las percepciones públicas de la educación superior y su autopercepción.

Si bien respecto a los estudiantes se han percibido importantes progresos en cuanto a la igualdad de oportunidades, en el caso del personal no se observa el mismo comportamiento. Así, un informe de las universidades de 1994 realizado por la Comisión de Oportunidades de Carrera en la Universidad reveló que mientras el 93% de las instituciones del sector universitario habían adoptado políticas para la igualdad de oportunidades, sólo el 37% adoptó planes para crearla. Mujeres, minorías étnicas y discapacitados estaban significativamente menos representados entre el personal de la educación superior. Por esta razón, el Informe recomienda a todas las instituciones que, como parte de su política de recursos humanos, mantengan las políticas de igualdad de oportunidades y que, a medio plazo, identifiquen y eliminen los obstáculos que impiden la selección y progresión de grupos determinados en sus centros.

La mayoría de los datos sugieren que ha habido un descenso de los salarios académicos durante un largo periodo de tiempo y una gran parte del personal de la educación superior está peor pagado que los trabajadores de niveles similares del sector público y privado, lo que produce una preocupación para las instituciones y los sindicatos acerca de si el nivel total del salario es suficiente para reclutar, motivar y retener a personal de la calidad requerida. Los autores indican que, para sostener un sistema de educación que mantenga al Reino Unido a la cabeza de los países desarrollados, la sociedad tiene que plantearse si los salarios que pagan al personal de la educación superior son apropiados, ya que la importante inversión que se está realizando en la formación superior necesita de un personal que pueda extraerle un máximo rendimiento, por lo que recomiendan que se cree un comité de revisión independiente que estudie la situación de los salarios y las condiciones del servicio. Por último, los acuerdos de jubilación en la educación superior no son uniformes, existen distintos planes para diferentes grupos de personal y para distintas instituciones por lo que el Informe propone armonizarlos dirigiendo a los nuevos participantes al Plan de Jubilación de las Universidades (USS).

13. Dirección y gobierno de las instituciones de educación superior.

La eficacia de cualquier organización depende en gran parte de la eficiencia de su dirección y de los acuerdos para su gobierno. El Informe plantea tres principios fundamentales sobre los que se orientan las recomendaciones que plantean:

- La autonomía de la institución debe respetarse. Si bien el Gobierno establecerá el marco político para la educación superior, la dirección estratégica y la dirección de las instituciones recae directamente en la estructura de gobierno de los centros.
- La libertad académica dentro de la ley debe ser respetada.
- El gobierno de las instituciones debe comportarse abiertamente y ser sensible a los electores internos y externos de la institución.

Las demandas sobre el personal de las universidades, sobre los equipamientos, los bienes y sobre otros recursos se han incrementado marcadamente; el número de estudiantes ha aumentado de una manera mucho mayor que el nivel de fondos públicos, lo que en algunas áreas como las bibliotecas ha causado serios problemas a los estudiantes. El coste de personal es el mayor para las instituciones, suponiendo aproximadamente un 58% de todo el presupuesto. El incremento de su participación ha sido ampliamente conseguido a través de la presión ejercida sobre la *ratio* entre docentes y estudiantes; existen ciertamente mejores *ratios* en otros países, pero en el Reino Unido se compensa con la relativamente corta longitud de sus programas, con la calidad y las altas cotas de finalización de dichos programas.

Con mucha frecuencia los directores de programa y directores de departamento tienen un entrenamiento inadecuado y no están suficientemente implicados en la

búsqueda para alcanzar una mayor efectividad en el uso de los recursos, lo que demanda una necesidad de entrenamiento e información para aquellos académicos con responsabilidades de dirección. Un completo acercamiento al diseño de programas y los más efectivos métodos de distribución de los objetivos del programa necesitan un compromiso del equipo de gobierno para promover una mejor práctica.

El segundo mayor gasto de las instituciones es en edificios y bienes materiales (12%); las estimaciones de la Oficina Nacional de Auditoría (1996) sugieren que la utilización del espacio de enseñanza es actualmente de entre un 20% y un 30%. Los autores del Informe consideran que para promover un más alto nivel de uso de los bienes materiales, lo que llevaría aparejado un incremento significativo del número de estudiantes dentro de la actual propuesta de año académico, podría lograrse con la extensión del año académico, lo que puede suponer un aumento de beneficios y una reducción de costes. Esto iría dirigido especialmente a los estudiantes a tiempo parcial, estableciendo más enseñanza por las tardes y en fines de semana para que los estudios se puedan compaginar con un empleo; se estudia también la posibilidad de plantear un primer *semestre* más largo o la introducción de tres *semestres*, la enseñanza de verano debería ser desarrollada con flexibilidad y cuidadosa preparación e incentivos para todo el personal involucrado. No obstante, dos estudios sobre la revisión del año académico (1993) concluyen que existirían verdaderas dificultades para extender la duración del curso.

Existe un continuo incremento en el uso de otros recursos para aprender, enseñar o investigar tanto dentro como entre instituciones, aunque muchas instituciones no son conscientes de los costes de sus servicios, especialmente en el caso de la investigación. En esta línea, la Oficina Nacional de Revisión de Cuentas (1994) encontró que un cuarto del total de las instituciones no conocía el total de los gastos de sus contratos de investigación y por lo tanto no estaban en disposición de saber si estaban recuperando o no su inversión, por esta razón, el Informe recomienda que se desarrollen e implementen órdenes que permitan al personal conocer y entender los verdaderos costes de la investigación.

Un estudio de la Asociación de Sistemas de Información de Universidades y Colleges mostró que el 75% de las 50 instituciones consultadas tenían en uso un sistema integrado de comunicaciones y tecnología de la información en las áreas de dirección de personal, contabilidad y finanzas y registro de estudiantes, pero este porcentaje cae si se hace referencia a la gestión de la investigación, estadísticas institucionales y gestión de los bienes inmuebles donde sólo el 13% tenían sistemas en funcionamiento. El Informe recomienda a las universidades que revisen las funciones de la Asociación de Sistemas de Información de Universidades y Colleges para que puedan promover la puesta en marcha de las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión de los sistemas de información.

El Consejo o Junta de Gobierno de cada institución es el cuerpo ejecutivo de gobierno y toma la última decisión en una institución; estas decisiones se reflejan en la responsabilidad de la estrategia de dirección de la institución, en su reputación, en su bienestar económico, el de sus estudiantes y su personal y, en asociación con el Claustro y la Junta Académica, en la estabilidad y mantenimiento de altos niveles de conducta

académica e investigadora. En las universidades británicas las estructuras de gobierno institucional varían de unas instituciones a otras y esto deberá seguir siendo así, en opinión de los autores del Informe, aunque consideran que las instituciones deben ser capaces de alcanzar una claridad y transparencia en sus estructuras de gobierno así como una gran efectividad en la forma en la que se autogobiernan. Para llevar a cabo las reformas que plantea el Informe necesitan una excelente dirección y, si bien muchas de las disposiciones del actual sistema de gobierno han servido correctamente a las instituciones, estas deberían ser revisadas. El Informe plantea la posibilidad de obtener un código para la práctica de gobierno que debe recoger en las siguientes propuestas:

- Identidad no ambigua del órgano de gobierno. En algunas instituciones de Inglaterra existe duda acerca de donde recae la autoridad a la hora de tomar la última decisión, particularmente en algunas universidades anteriores a 1992 en las que sus cartas de privilegio y estatutos fueron preparadas para otra época, y en muchas hay una Corte que puede retener e incluso cambiar las decisiones del Consejo. En este sentido recomiendan al Gobierno que asuma su responsabilidad para cambiar la situación asegurando que el Consejo sea el órgano que tome la última decisión y que la Corte tenga un papel representativo más amplio pero solo de carácter consultivo.
- Claridad en la toma de decisiones. Una de las prioridades de los órganos de gobierno es asegurar que las responsabilidades de los individuos y comités que se reparten la toma de decisiones estén bien definidas.
- Miembros y tamaño apropiado para los órganos de gobierno. El gobierno institucional legitimado requiere que los miembros sean elegidos sobre una base de mérito, teniendo en cuenta el balance entre los intereses, la experiencia y el requerimiento de las instituciones. Los órganos de gobierno deberían mantener un equilibrio entre miembros nuevos y otros con alta experiencia. Esos miembros no deben optar a más de dos mandatos, de tres a cuatro años cada uno. Una vez designados los miembros deben defender los intereses de la institución y no de un distrito electoral particular. Algunos órganos de gobierno eficaces incluyen miembros de los estudiantes y personal de la institución, aunque esto es actualmente optativo. En cuanto al tamaño, el Acta de Educación Superior y Complementaria de 1992 establecía un número de entre 12 y 25 miembros para los órganos de gobierno de las universidades de 1992. Por consiguiente, un techo de 25 miembros debería ser la práctica general para las instituciones. El informe recomienda al Gobierno que legisle para que no se pueda formar parte de un órgano de gobierno más de dos mandatos consecutivos, para que el órgano de gobierno en cada institución incluya estudiantes y miembros del personal y para que un individuo no pueda presidir un órgano de gobierno durante más de dos legislaturas. Recomienda también que el Gobierno adopte las decisiones oportunas con los representantes institucionales para introducir cambios en el tamaño de sus órganos de gobierno lo más pronto posible.
- Revisión de la efectividad del órgano de gobierno y la institución. El Informe recomienda que cada órgano de gobierno debe revisar, al menos cada cinco años y con asistencia externa, los aspectos importantes de la transformación de la

institución, incluida la estrategia de participación y su propia efectividad, explicando en caso de órganos con más de 25 miembros las razones para mantener esta situación, los acuerdos para ejecutar sus obligaciones con circunscripciones de instituciones externas y deben publicar estos resultados en un informe anual de la institución. Recomiendan también a los entes financiadores desarrollar una serie de indicadores definidos, cualitativos, cuantitativos y externos para instituciones con similares características y aspiraciones que les ayuden a medir el progreso de las instituciones frente a sus objetivos y comparar sus logros con los de instituciones similares.

- Informar anualmente sobre la transformación institucional. Las instituciones son receptoras de dinero público y dan un servicio público por lo que su gobierno debe ser abierto y responsable. El Informe considera que los organismos de financiación deben exigir de las instituciones, como condición para la financiación, la publicación del informe anual donde se recojan los principales resultados de la institución.
- Acuerdos para dirigir las demandas de los estudiantes. Inevitablemente habrá ocasiones en que los estudiantes se quejen a una institución, por ejemplo, acerca de los juicios académicos de su trabajo o de la calidad de su experiencia y es esencial que todas las quejas sean tramitadas con limpieza, transparencia y de forma oportuna. Cuando los procedimientos internos de una institución se agotan, los estudiantes deben tener acceso a un individuo independiente no involucrado en la decisión original que pueda revisar el modo en que la queja ha sido conducida y la decisión que ha sido tomada en asuntos no académicos. El Informe recomienda a las instituciones que revisen y, si es necesario, retoquen sus acuerdos para la realización de reclamaciones por parte de sus estudiantes para que se ajusten a los parámetros comentados.
- Gobierno académico fuerte. Éste se sustenta sobre la libertad académica apropiadamente entendida y combinada con la responsabilidad, una rigurosa atención a los niveles de avance realizados en nombre de la institución y en los procedimientos por los cuales se logran dichos avances y con una apropiada provisión de contratos de trabajo

14. El modelo de instituciones que proporcionan educación superior.

La distribución, el estilo y el título de una institución son cuestiones de interés en el modelo universitario británico, el cual mantiene instituciones muy diferentes entre sí tanto en tamaño y modelo de participación como en modelos legales, estructura de gobierno o tipos y niveles de estudios. Esta diversidad conlleva también una considerable resistencia en aspectos como la admisión de estudiantes, los cambios en los programas y las innovaciones pedagógicas o la capacidad de las instituciones para comprometer a su personal. Pero es esta diversidad institucional la que confiere a la educación superior del Reino Unido una flexibilidad y autonomía que la distinguen de

otros sistemas universitarios occidentales y que todos los planteamientos coinciden en que no se debe perder.

Existen dos aspectos que, según los autores del informe, pueden estar afectando de forma adversa a la propia diversidad de alternativas; la primera, es la presión involuntaria sobre la homogeneidad institucional y la segunda, el peligro latente por la declinación de la autodisciplina institucional.

Una serie de acuerdos consolidados tienden a promover que las instituciones tomen decisiones similares en respuesta a un grupo de opciones asequibles. Además, el acceso a cantidades significativas de fondos para la investigación ha animado a muchas instituciones a intentar atraer esos fondos en algunas ocasiones a expensas de otras actividades, la incertidumbre financiera ha animado a las instituciones a repartir sus riesgos y a diluir la especificidad de sus misiones, los organismos de financiación, tratando de ser imparciales en sus métodos, están reduciendo inconscientemente la amplitud de la diversidad y las instituciones no perciben ningún tipo de recompensa económica o incentivo para mantener su misión distintiva, por lo que el Informe recomienda al Gobierno que refleje en los acuerdos de financiación aspectos relacionados con la diversidad de la misión institucional.

La segunda presión sobre el modelo de las instituciones viene de una aparente debilidad de la responsabilidad y autodisciplina ejercida por algunas instituciones. Nos referimos a que la autonomía institucional debería ser ejercitada en una dirección que mantenga los niveles de calidad de la experiencia de los estudiantes en cada institución u otros aspectos como el título y el nombre utilizado por las instituciones para describirse a sí mismas. La estructura de las instituciones del Reino Unido es uno de los puntos de la legislación que ha sido sometido a cambios recientemente. Concretamente, el Acta de Reforma de la Educación de 1988 creó las Politécnicas y los cuerpos corporativos de los Colleges y los impulsó bajo los auspicios de las autoridades de educación local; el Acta de la Nueva Educación y la Educación Superior de 1992 refundó las Politécnicas a modo de universidades otorgándoles las características definitorias de una universidad y el poder otorgar sus propios títulos de enseñanza e investigación. Como podemos apreciar, en la educación superior británica las instituciones tienen la libertad de desarrollarse a la luz de las circunstancias prevalecientes y sus propios objetivos. Así, el Acta de 1992 concede poderes al Secretario de Estado y al Consejo Privado de una institución para hacer un cambio formal de título o categoría de una institución en función de sus aspiraciones. Por esta razón, mientras un número de instituciones han adoptado nombres que reflejan su posición, otros podrían ser descritas mas como fruto de una aspiración que de una realidad. En este sentido, el Informe recomienda al Gobierno que tome las medidas legales oportunas par producir una clarificación de las nomenclaturas de los centros superiores que evite posibles confusiones y que permita realizar la supresión de poderes de concesión de títulos a aquellos centros donde la Agencia de Garantía de la Calidad demuestre que se ha abusado del poder para otorgar grados. También recomienda que muestre una mayor claridad acerca de donde recaen las responsabilidades para las decisiones sobre el establecimiento de nuevas universidades.

Un número de organizaciones empresariales están planteando ya sus intenciones de establecer sus propias universidades o universidades virtuales; algunas son ambiciosas y tienen nuevas ideas para aprovechar las necesidades de enseñanza de sus empleados y dedicarse a una larga vida de enseñanza e, incluso, están trabajando con las universidades existentes. Los autores del Informe consideran positivo este compromiso con el aprendizaje, pero plantean sus reservas acerca del uso de nombre de universidad en este sentido.

En un cierto número de Colleges de educación superior de Inglaterra y Gales no se genera directamente sino que es distribuida sobre una base sufragada desde una institución de educación superior. Muchos de estos acuerdos cumplen la función de llevar la educación superior a áreas geográficamente remotas, pero existen algunas inquietudes acerca de los acuerdos de garantía de calidad en algunos casos, particularmente, cuando un College entra en relación de franquicia con varias instituciones de educación superior (franquicia múltiple) y cuando la franquicia pertenece a una tercera parte (franquicia en serie). El control de calidad de estos Colleges va unido a las propuestas ya planteadas anteriormente de que se produzca un aumento en la provisión de carreras medias y de que se establezca un nuevo sistema de requisitos que promueva una progresión entre los niveles de la educación superior. Este desarrollo de las carreras medias puede recaer en gran parte en los Colleges por lo que el Informe propone que debería aumentar el ofrecimiento de carreras medias en los mismos sin que se produjera un aumento en los requisitos de nivel del título ofrecido.

La colaboración entre las instituciones es otro de los aspectos que la metodología de financiación puede estar dañando. Existe un sentimiento en las instituciones británicas de que las presiones de la competencia han llegado a crear un clima que es perjudicial para la cooperación entre departamentos o instituciones incluso donde fuertes motivos educativos o financieros juegan a favor de ésta. El Informe recomienda una revisión de los acuerdos de enseñanza e investigación de los cuerpos financiadores y la Agencia de Garantía de Calidad para no desalentar la colaboración entre instituciones y, en su caso, la estimulen donde sea posible.

15. El requerimiento de financiación.

Actualmente el sistema financiero de la educación superior está compuesto por los siguientes elementos:

- Financiación para las instituciones de educación superior a través de los Consejos de Financiación.
- Financiación para las instituciones de educación superior a través de las tasas de matrícula.
- Financiación para los gastos de mantenimiento de los estudiantes a tiempo completo a través de préstamos y becas.

- Financiación para el mantenimiento de estudiantes de postgrado a través de becas.

La financiación para la educación superior ha ido soportando diversas reducciones durante las últimas décadas, más de un 40% desde 1976, y existen dudas acerca de si el sistema puede soportarlas sin que se produzca un daño importante a la calidad de la docencia y la investigación. En este sentido, los autores del Informe creen que con el crecimiento de estudiantes se puedan asumir, pero actualmente el sistema está en sus límites, teniendo en cuenta la presión que últimamente se ha ejercido sobre las instituciones para incrementar sus esfuerzos de efectividad.

Las necesidades económicas a corto plazo para la educación superior está centradas en aliviar la presión a la que está sometido el presupuesto general de fondos, mejorar las infraestructuras, mejorar las ayudas para los estudiantes y recuperar el crecimiento estudiantil, lo que, según el Informe requería 565 millones de libras para el curso 1999-2000. Los autores indican que para hacer frente a estas necesidades propondrán más adelante que los licenciados con trabajo deberán contribuir económicamente a la financiación de la educación superior.

A largo plazo, las necesidades de financiación adicional para la educación superior en las próximas décadas se sustentan en los siguientes aspectos:

- Aumento del peso del sector.
- Nuevos aspectos y perspectivas de la formación continua.
- Renovación de los bienes y sustitución del material obsoleto.
- Desarrollo de las infraestructuras regionales para la investigación.
- Mejora de las ayudas concedidas a los estudiantes.
- Incremento de los salarios en la educación superior.

Las previsiones de crecimiento del peso estudiantil se miden según dos parámetros: el número de estudiantes y la duración del programa. Se prevé una participación del 45% en estudiantes de jornada completa de entre 18 y 19 años. Para los estudiantes de media jornada se augura un aumento del 35% del equivalente a jornada completa durante los próximos 20 años y para los estudios del postgrado se estima un crecimiento en la demanda del 40%. En cuanto a la duración del programa, las recomendaciones citadas anteriormente conducirán probablemente a la disminución en la elección de programas de larga duración ya que muchos estudiantes, al menos al principio, eligen programas de grado medio, y algunos optarán posteriormente por completar sus estudios con programas de licenciatura.

Actualmente, en el ámbito de la financiación, las instituciones reciben la misma inversión pública por los estudiantes a tiempo parcial que por los estudiantes a tiempo completo, pero los primeros deben pagarse los estudios y mantenerse mientras estudian. De ellos, el 90% tienen empleo y al 35% les han pagado las matrículas los empresarios que los emplean. Lo más aconsejable para eliminar las insuficiencias que presentan los

fondos destinados a estudios de media jornada tiene que ver con la contribución de los estudiantes a jornada completa, tema que analizaremos en puntos posteriores.

La decisión del Gobierno de reducir cada año los fondos públicos y, sobre todo, de retirar las inversiones a largo plazo ha supuesto una presión doble para el gasto previsto tanto en el cambio de equipos como en las inversiones de nuevas tecnologías. Las dificultades a las que se enfrentan las instituciones a la hora de sustituir los equipos con los que cuentan son importantes. Con esta situación resulta difícil averiguar como, sin fondos adicionales, podrán satisfacer las instituciones la necesidad de los estudiantes de disponer de ordenadores personales. Incluso disminuyendo la reducción y creando un fondo para infraestructura de la investigación, continuaría existiendo un importante déficit económico según los autores del Informe.

En cuanto a la inversión dedicada a las ayudas a la manutención, un estudio de Callender y Kempson (1996) indica que a pesar de las ayudas del Gobierno, la media posee más gastos que ingresos. Muchos consiguen añadir a las ayudas ingresos provenientes de sueldos, préstamos comerciales y aportaciones familiares pero, en algunos casos, las preocupaciones económicas constituyen un motivo de peso para que el alumno abandone sus estudios. Además, la mayoría de los estudiantes que se licencian lo hacen con importantes deudas de los préstamos comerciales solicitados que deben sumar a las becas préstamo. El Informe recomienda al Gobierno que revise anualmente el nivel de ayudas y considere los cambios de precios y salarios.

16. Quién debe pagar la educación superior.

La mejora de la educación superior a largo plazo pasa por un pacto social en el que deben estar representados el Gobierno, los estudiantes y sus familias, los empresarios y las instituciones. Nos referimos a un pacto a través del cual financiar la educación superior.

El 66% de los ingresos que recibieron las instituciones de educación superior británicas en el curso 1995-96 procedieron de fuentes públicas, aún así, el porcentaje del Producto Interior Bruto que el Reino Unido destinó a la educación superior es menor que el de alguno de sus competidores. Sin embargo, la tasa de fracaso es baja, lo que hace que el sistema británico sea más eficiente. El restante 33% de los ingresos se recibieron de otras fuentes como, por ejemplo, los empresarios, pagando las tasas a sus empleados que estudian a tiempo parcial o costeando mediante becas los gastos de manutención de algunos estudiantes a tiempo completo. Pero una parte significativa de estos costes los pagan los estudiantes y sus propias familias, bien haciéndose cargo de los gastos de manutención o costeando las tasas de matrícula. Los mayores beneficiados de toda esta inversión en la educación superior según los autores del Informe son los licenciados. Fundamentan esta afirmación en que éstos, respecto de los que no lo son, presentan una menor tasa de paro y disfrutan de mejores salarios. Además de los licenciados, la educación superior contribuye al bienestar nacional tanto por sus principales intenciones como por la diversidad que proporciona y los empresarios se benefician también a través de la formación que poseen sus contratados.

El Informe considera que el Estado debe seguir permaneciendo como fuente principal de fondos de la educación superior y expone tres razones fundamentales:

- La sociedad está directamente interesada en asegurarse que el Reino Unido siga manteniendo un nivel de participación en la educación superior que sostenga la viabilidad económica y social para igualar a sus competidores.
- Las empresas están cada vez más comprometidas a ofertar una formación específica, aunque si dejamos en manos de las empresas el peso de la educación superior corremos el riesgo de que, a largo plazo, no se puedan satisfacer las necesidades de la economía nacional. El Estado tiene que asegurar que la fuerza de trabajo del futuro cuenta con las mejores cualificaciones y atributos.
- El Estado debe asegurarse de que el acceso a la educación superior es socialmente justo y de que el talento no se pierde.

Por estas razones, el Informe recomienda al Gobierno de que en el futuro aumente las inversiones públicas de acuerdo al crecimiento del Producto Interior Bruto.

17. Financiación del aprendizaje y la enseñanza.

Los sistemas de fondos actuales, desarrollados originariamente para mantener un sistema de élite, han sido adaptados para soportar una variedad mayor de instituciones, un mayor número de estudiantes y mayores esperanzas en los rendimientos de la infraestructura de la investigación. Teniendo en cuenta esta experiencia se han planteado las medidas de financiación que puedan dar como resultado el sistema de educación superior que el Reino Unido necesitará durante los próximos 20 años.

Los fondos públicos para la enseñanza en educación superior llegan a las instituciones por dos vías diferentes, subvenciones en bloque pagadas a través de los entes financiadores y fondos que se ingresan atendiendo a los estudiantes, que se materializa en los honorarios de enseñanza pagados a las instituciones en función del número de estudiantes a tiempo completo. Los Gobiernos, de cuando en cuando, han ajustado el equilibrio entre las subvenciones en bloque y los honorarios de enseñanza para conseguir sus objetivos políticos. Por ejemplo, manteniendo fijas las subvenciones en bloque para que las instituciones aumenten su financiación por medio del aumento del número de estudiantes o canalizando mayores proporciones a través de las subvenciones y limitando el número de estudiantes que pueden acceder a cada institución, lo que les confiere un mayor control sobre el gasto público. En el sistema actual los honorarios financiados públicamente sólo apoyan a los estudiantes de licenciatura a tiempo completo, toda la financiación pública para los estudiantes a tiempo parcial y de postgrado se proporciona a través de las subvenciones en bloque. La principal ventaja de la subvención en bloque es la certeza que ofrece en el ámbito de gasto público en educación, además de ofrecer a las instituciones un grado de estabilidad en su financiación; sus desventajas son su inflexibilidad e insensibilidad a las demandas del estudiante. Por el contrario, un modelo en el que la financiación sigue

las elecciones de los estudiantes puede responder más fácilmente a una sociedad basada en el aprendizaje donde los estudiantes se moverán dentro y fuera del sistema mucho más frecuentemente, pero limita al Gobierno el control del gasto público en educación y hace que el estudiante individual esté peor informado. No obstante, los autores del Informe consideran que se debe ir progresivamente aumentando la financiación pública que atienda al estudiante en perjuicio de la subvención en bloque para llegar a un 60% de este tipo de financiación en el año 2003. Además, consideran que para permitir a las instituciones planear más efectivamente y desarrollar sus planes estratégicos la financiación pública debería estar determinada sobre la base de un cambio cada tres años. Indican también que del total de la subvención, los organismos deberían sustraer una cantidad para establecer un esquema de préstamos rotativos que financien proyectos para el mantenimiento de infraestructuras, la compra de equipos de alto coste o proyectos de colaboración que permitan el acceso a la enseñanza o la investigación a instituciones que de otra forma no podrían obtenerlos.

18. Apoyo estudiantil y contribuciones de los licenciados.

La visión de la sociedad del aprendizaje planteada conlleva que el Estado proporcione apoyo financiero de igualdad para los estudiantes que quieran estudiar de diferentes formas o cuyas circunstancias así lo requieran, lo que no es sencillo de conseguir dada la diversidad de estudiantes y patrones de estudio, pero también lleva aparejada que los estudiantes, en el ámbito personal, hagan una mayor inversión en sus propios futuros.

Los estudiantes a tiempo parcial sufren un tratamiento desigual con respecto a los de tiempo completo, pues mientras para éstos la enseñanza es gratis, al estudiante a tiempo parcial se le suelen cobrar honorarios. Como más adelante veremos, si los licenciados de programas a tiempo completo hacen sus contribuciones a los costes de la enseñanza y no solamente a sus costes de vida como lo hacen en la actualidad, la disparidad en el tratamiento entre estos tipos de estudiantes se reduciría notablemente. Otras medidas que los autores del Informe recomiendan para ayudar a los estudiantes a tiempo parcial son el permitir a las instituciones no cobrar los honorarios de enseñanza a estudiantes que estén recibiendo asignación para buscar empleo o algún tipo de ayuda familiar, revisar el sistema de seguridad social para eliminar los posibles desincentivos financieros de cara al estudio parcial para los desempleados o aquellos que tengan rentas bajas y extender los fondos de acceso a los estudiantes a tiempo parcial.

Los estudiantes de postgrado han crecido rápidamente en los últimos años y son subsidiados por los organismos financieros pero, en la mayoría de los casos, pagan honorarios a través de sus propias fuentes. Los autores del Informe creen que este modelo es beneficioso para todas las partes.

Los estudiantes de instituciones que no son financiadas públicamente, como lo pueden ser los de danza, dirección de escena o arte dramático, tienen que cargar con la mayor parte del coste de sus estudios, lo que los deja en clara desventaja respecto a los estudiantes que han elegido otros estudios similares como, por ejemplo música, que si

se encuentra dentro del sistema público. El Gobierno anterior ya estableció un sistema de becas para estos estudios y el Informe recomienda que se establezcan acuerdos permanentes de apoyo equitativo para estos estudios.

Como hemos comentado anteriormente, existe una necesidad de recursos en la educación superior y el Informe propone que los licenciados en programas a tiempo completo que están trabajando deben hacer una contribución mayor a los costes totales de su educación superior, aunque, si bien hay evidencias de que esa contribución es correcta, la cuantificación de ésta y si debe ser orientada a los costes de mantenimiento o a los costes de enseñanza no es indiscutible. Para orientar este tema se han tenido en cuenta una serie de cuestiones. La primera, hace referencia a las cargas que soportan los licenciados e, incluso, a si estas medidas podrían hacer disminuir la participación en la educación superior. En esta línea el Informe propone que la solución puede estar en un cambio de los acuerdos actuales basados en la hipoteca, por el pago de préstamos de mantenimiento que debería ser devuelto con relación a un porcentaje de la renta del licenciado. Otra manera de alcanzar la contribución a la que nos estamos refiriendo es a través de un impuesto para licenciados, donde todos aquellos que cursaran un programa de educación superior subsidiado públicamente deberían pagar un suplemento en el impuesto sobre la renta, pero esta opción es difícil de implementar y se suele desestimar en beneficio de otras fórmulas que a continuación veremos. Una opción que tiene rasgos del impuesto pero también del esquema de préstamo es la de contribución retardada. Este modelo no liga el pago a un préstamo específico o a una deuda sino que dentro de un máximo el licenciado que trabaje devolverá a la sociedad su apoyo financiero dependiendo de sus ganancias dentro de un determinado número de años. Unas líneas básicas de este modelo implican una situación de los estudiantes, donde, a cambio de la enseñanza gratuita, se acordara contribuir con un porcentaje determinado de la renta por encima de un nivel especificado una vez tuvieran trabajo; este porcentaje estaría a su vez relacionado con el tipo de estudio que hubieran realizado, tendría un máximo de años y de una cantidad total a devolver. Otra opción es que las actuales subvenciones para los costes de mantenimiento se convirtieran en préstamos, lo que permitiría a las personas elegir si prefieren acometer los gastos mientras estudian, si tuviesen los recursos necesarios, o pagar estos costes después de licenciarse, aunque esta alternativa puede convertirse en un elemento desincentivador para aquellos estudiantes de las clases más desfavorecidas.

Basándose en estos modelos, el Informe plantea cuatro opciones para que los licenciados contribuyan a sus costes de enseñanza que resumimos en el cuadro 2.

En la opción A los estudiantes no recibirían más las subvenciones para afrontar los costes de mantenimiento que serían cubiertos por préstamos disponibles para todos los estudiantes; en cambio los gastos de la enseñanza serían costeados íntegramente por el Estado. La opción B, mantiene el apoyo para los costes de vida en su forma actual, es decir, la mitad en préstamos universalmente accesibles, que serán devueltos en el futuro en función de la renta y, la otra mitad, en forma de subvenciones, pero todos los licenciados deberán contribuir en un 25% a sus costes de enseñanza pudiendo hacerlo mientras estudian o, una vez trabajen, devolviendo el préstamo en términos de renta contingente. La opción C tendría los mismos acuerdos para los costes de la vida que la opción A; además, los estudiantes harían una contribución de hasta un 25% de costes de

enseñanza, cantidad que dependería de los ingresos familiares y no habría préstamos para cubrir los costes de la enseñanza. En el otro extremo se sitúa la opción D, los costes de mantenimiento serían subvencionados completamente, pero los estudiantes tendrían que contribuir al pago de los costes de su enseñanza.

Cuadro 2: Opciones de contribución de los licenciados.

	APOYO A LOS COSTES DE VIDA	CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA
Sistema actual	50% subvención 50% préstamo	Ninguna
Opción A	100% préstamo	Ninguna
Opción B	50% subvención 50% préstamo	25% contribución con préstamo
Opción C	100% préstamo	25% contribución de medios probados sin préstamo
Opción D	100% subvención	25% contribución con préstamo

Fuente: Final Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (1997)

A continuación intentaremos analizar las repercusiones que la implantación de alguna de estas opciones puede tener en la búsqueda del aumento de contribución por parte de los licenciados para el coste de la vida, como propone la opción A, pues restringe las subvenciones a las familias más pobres y provee de préstamos sustanciosos a quienes, quizás, no los necesitan, aumenta el gasto público a corto plazo y libera bajos recursos para la educación superior a largo plazo, lo que hace preferible las opciones que implican una contribución de los licenciados. La opción C provoca un alto rendimiento a largo plazo y es más equitativo que la opción A, pero las familias con rentas altas son obligadas a pagar por la educación de sus hijos cuando la responsabilidad debe caer sobre el universitario. La opción D es equitativa al concentrar ayudas para familias con rentas bajas, pero al igual que la opción C, cuenta con una contribución importante que proviene de las familias con rentas altas. Por lo tanto, bajo el punto de vista de los autores del Informe, la opción B es la que produce un mejor resultado entre la búsqueda de una contribución continua de los individuos de familias

con altos ingresos y de los licenciados una vez que han terminado sus estudios y encontrado un empleo.

La contribución de los licenciados debería ser la misma para todos independientemente del tipo de estudios que se cursasen, ya que si no se correría el riesgo de que los estudiantes, especialmente los de familias más humildes, escogieran las carreras más baratas. El Informe recomienda que de establecerse este 25% de contribución sobre el coste de la educación superior, éste no se pudiera modificar sin resolución afirmativa de ambas cámaras del parlamento y que el monto total de esta contribución fuera dirigido a satisfacer las necesidades de la educación superior.

Dada la necesidad de liberar recursos a corto plazo el Gobierno debería realizar nuevos planteamientos para las contribuciones a los gastos de la enseñanza y aumentar el número de estudiantes que paguen por adelantado más que a través de préstamos.

19. Permitiendo a los individuos hacer sus contribuciones.

El Estado australiano ha implementado un sistema parecido al modelo que se ha planteado en el punto anterior; los estudiantes contribuyen a los gastos de su formación aproximadamente en un 23% del coste medio y tienen la posibilidad de pagar por adelantado, obteniendo un descuento del 25%. En caso contrario, tienen la posibilidad de recibir un préstamo que tendrán que devolver cuando sus rentas sobrepasen el umbral de la renta media del país; una vez por encima de ese umbral, los licenciados pagarán una cuota fija que va desde un 3% a un 5% de interés según los niveles progresivos de renta por medio de los impuestos. Los autores creen que, si bien las circunstancias del Reino Unido pueden no ser las mismas que las de Australia, la mayor parte de los elementos del modelo australiano podrían tener una buena aceptación en este país.

El umbral de contribución, o sea, el nivel de renta con que los licenciados empezarán a contribuir, es uno de los asuntos clave. Los autores creen que debería establecerse por debajo del modelo de préstamos actual, es decir, las ganancias medias anuales. Esta decisión debe tomarse conjuntamente con la de los intereses a aplicar a la contribución y el tope de esta para los que posean las rentas más altas. El modelo que se plantea es que los licenciados paguen sobre porcentajes de sus rentas marginales, o lo que es lo mismo, sobre lo que ha ganado una vez sobrepasado el umbral, más que sobre sus ingresos totales y el Informe presenta dos opciones. La primera, indica que los licenciados deben pagar un 12.5% sobre rentas marginales una vez superado el salario medio del recién licenciado (10.500 libras); la otra, que el licenciado debe pagar un 5% del ingreso marginal sobre ganancias de entre 5.000 y 10.000 libras y el 10% a partir de 10.000 libras. El tope de contribución podría estar sobre las 2.000 libras o el 7% anual. La cancelación de la deuda llegaría a los 65 años. El Informe recomienda que las contribuciones se hagan a través del Departamento de Impuestos del Estado más que por la Compañía de Préstamos al Estudiante, lo que facilitaría su tramitación administrativa. Considera también que se debe crear una Agencia de Ayuda al Estudiante que aúne las diversas organizaciones que actúan actualmente, con responsabilidad para valorar los requisitos de los individuos para las diferentes ayudas

públicas, la aplicación de la contribución al licenciado según sus ingresos, la asignación de becas para sufragar el coste de la vida del estudiante y establecer el coste per cápita de la enseñanza de las instituciones según el número de estudiantes matriculados.

El Informe plantea también la posibilidad de crear un sistema de Fondos para el Aprendizaje Individual o un Banco para el Aprendizaje como un medio de encauzar fondos, públicos y privados, hacia la educación superior.

20. El Gobierno y las instituciones de educación superior.

El Informe ha planteado desde diversas perspectivas la necesidad de un nuevo convenio entre las instituciones de educación superior, el Estado, los estudiantes y los empresarios. En este marco, las relaciones entre el Estado y las instituciones se deben basar en una serie de principios: la diversidad y autonomía institucional deben ser respetadas, los organismos intermedios de financiación deben mantenerse entre el Gobierno y las instituciones para asignar una proporción de los fondos públicos y, en respuesta a las necesidades públicas, el Gobierno debe estar al tanto sobre las perspectivas futuras.

La educación superior tiene una importancia cada vez mayor en la economía del Estado pero, a diferencia de lo que sucede en muchos de los países vecinos del Reino Unido, éste no negocia con las instituciones aspectos de su financiación sino que delega en dos Organismos de Financiación. Según los autores del Informe, la independencia y la eficacia de las instituciones de educación superior del Reino Unido deben mucho a la tradición del Gobierno de confiar el nivel administrativo de la financiación pública a organismos independientes por lo que recomiendan al Gobierno que mantenga esta separación. El desarrollo de mecanismos de contabilidad e incentivos de financiación, con elementos apropiados para la relación entre la sociedad, como mayor proveedora de recursos, y las instituciones deberían manejarse con juicio, de manera que no lleve a una pérdida innecesaria de diversidad. En lugar de un sistema basado en contratos individuales entre los organismos de financiación y las instituciones, la eficacia, diversidad e interés que la sociedad espera de la educación superior vienen dados cada vez más por la política de mercado. Esto será estimulado por la elección fundamentada y responsable del estudiante y por los ingresos que generen las instituciones por medio de contratos de prestación de servicios. La demanda de los estudiantes debe ser el factor dominante para definir el sistema, pero esto debe descansar sobre unos estudiantes informados. El Informe recomienda al Gobierno que consulte qué información sobre oportunidades de la educación superior, sus gastos y beneficios es necesaria y cómo trabajar mejor para difundir esa información. Otra función de los Organismos de Financiación es influir en la oferta y la demanda para todos los niveles de la educación superior, si bien debe ser en función de las demandas de los alumnos, como acabamos de comentar. Los Organismos de Financiación deben tratar de ajustar los desequilibrios mediante los incentivos de financiación correspondientes. Un tercer aspecto de los Organismos de Financiación es asegurar el buen uso de los fondos públicos, controlando el estado financiero de las instituciones; la cuarta función es la de apoyar la

política del Gobierno y, la quinta, seguir apoyando la investigación con los matices, en cuanto a financiación se refiere.

En cuanto a la necesidad de conocer las perspectivas futuras dentro del sistema de educación superior, el Informe recomienda que, al menos cada 10 años, constituya un comité independiente de consulta con la tarea de valorar el estado de la educación superior y proponer los cambios pertinentes para adaptarse a las nuevas situaciones que se produzcan o prevean.

21. Pasos a seguir.

El Informe establece un programa de cambios para la educación superior en los próximos 20 años. Si el Gobierno acepta las recomendaciones del Informe a nivel financiero debería introducir una legislación primaria para poder realizar préstamos para los gastos de enseñanza o recoger la devolución de los gastos de los préstamos a través del Departamento de Impuestos. A cambio de las contribuciones adicionales de los licenciados, las instituciones deben esclarecer más lo que ofrecen a los estudiantes y mejorar la calidad de la enseñanza, dando el máximo apoyo a la Agencia para la Garantía de la Calidad y al Instituto para el Aprendizaje y la Enseñanza en la Educación Superior. Las prioridades en la investigación están encaminadas a corregir las deficiencias de infraestructura y elaborar nuevos planteamientos que animen a las instituciones a tomar decisiones estratégicas para aunar fuerzas. El personal debe continuar el proceso de formación permanente y desarrollo por lo que las propuestas que se hacen en el Informe, ejecutadas con celeridad, apoyarán a un personal dedicado, profesional y adaptable. Los autores están convencidos de que la educación superior del Reino Unido se situará a la altura de la mejor existente en los próximos 20 años en su contexto próximo si se desarrollan sus recomendaciones.

22. Conclusiones.

Una vez analizado el presente Informe parece adecuado incorporar algunas de sus conclusiones más relevantes entre las que concretamos las siguientes: es necesario afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI caracterizada por una fuerte globalización y competitividad, el desarrollo tecnológico y científico, la fluidez de la información y la extensión del conocimiento, y la idea de una Europa próspera en la cual el sistema de enseñanza superior y de investigación científica es una pieza clave.

En un contexto en el que el número de estudiantes universitarios se ha duplicado, el número de egresados continúa creciendo cada año y el índice de fracaso es inferior a otros países, los autores del Informe proponen mejorar la calidad de las titulaciones y ampliarlas según las exigencias sociales y profesionales, incentivar la investigación, mejorar la calidad de la gestión académica y científica, promocionar a los profesionales, investigadores y docentes universitarios y formar al personal docente para cambiar los modos de enseñanza.

Destaca la incorporación de estudiantes a tiempo parcial que comparten la formación con su ocupación laboral, lo que va a ser una de las líneas de desarrollo de la educación superior más importante en todo el contexto europeo. Esta formación a lo largo de toda la vida es lo que fundamenta la sociedad del conocimiento. A partir de este planteamiento, el Informe recoge la necesidad de ofrecer titulaciones más flexibles en las que los estudiantes puedan obtener una certificación de capacitación en puntos intermedios que le permitan mejorar sus competencias y retomar la formación en un momento posterior.

Otro de los aspectos destacados es la infravaloración de la acción docente; por un lado, una parte importante de los profesores universitarios no reciben formación psicopedagógica y, por otro, no hay incentivos para el desarrollo de una carrera docente, ya que la productividad se mide en términos de creación científica. Se hace hincapié en la necesidad de incorporar e implementar el desarrollo de las nuevas tecnologías, tanto en la docencia como en la investigación, como medio de mejorar la calidad y la eficiencia del sistema.

Además, hace referencia al papel de los estudiantes en la financiación de las universidades y considera que deben costear una parte (25%) de su formación, para lo cual el Estado debe establecer un sistema de préstamos destinados a quienes no pudieran asumirlo, que devolverían cuando obtuviesen un determinado nivel de ingresos, aunque son conscientes de que con este tipo de medidas se corre el riesgo de desincentivar a estudiantes provenientes de familias con rentas bajas.

El informe plantea un escenario futuro en el que las instituciones deben trabajar en la mejora de la calidad docente e investigadora, adaptarse a las necesidades de las personas y de la sociedad y ajustarse a las condiciones financieras, compartiendo los gastos entre todos los actores: gobierno, estudiantes, familias, empresarios e instituciones.

CAPÍTULO **2**

La reflexión sobre la universidad española: el
Informe Bricall



Las causas que llevan al Gobierno del Reino Unido a encargar a Ron Dearing el informe sobre la situación de la educación superior en este país, además de la sospecha sobre la eficiencia del sistema universitario español y las críticas sistematizadas y persistentes a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria llevaron a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a encargar al Profesor Bricall en diciembre de 1998 la realización de un informe sobre la universidad española que culminó un año y medio más tarde.

El Informe Universidad 2000 que analizamos con detalle a continuación, revisa nuestro sistema de educación superior y plantea diversas propuestas para adaptarlo a los cambios que la sociedad está experimentando, tanto en la naturaleza y en el modelo de la formación superior, como en la relación de la universidad con la sociedad a la que pertenece.

1. Un periodo de transición en la universidad.

En la actualidad, una de las misiones principales de la universidad española es la adaptación a los constantes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, tanto en los aspectos docentes como en lo concerniente a la investigación y a los servicios, y, en aspectos fundamentales como su estructura y su financiación. En cierta medida, supone adaptarse a los cambios que el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea (1995) destaca como impactos de nuestra sociedad sobre el mundo de la educación, es decir, los distintos elementos que la sociedad la información impone en la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción, la mundialización de la economía y sus efectos sobre el empleo, y la revolución científico-técnica. Estas circunstancias provocan una necesidad de actualizarse constantemente, lo que conocemos como formación a lo largo de la vida. Este aspecto de la formación superior es fundamental en la nueva concepción de las universidades y que deben liderar este nuevo campo de actuación, ya que corren el riesgo de perderlo ante nuevas empresas que surgen para este fin. Todos estos factores influyen drásticamente sobre la provisión de los servicios de la educación superior. Como veremos más adelante, a las universidades se les exige también que impartan una formación diferente a la que venían ofreciendo. Así, la Comisión Europea en 1997, al precisar los objetivos que la formación superior debe tener, destaca *el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas.*

La educación superior pasa de ser un modelo de formación de élites, para el que fue diseñado, a plantearse una visión más integradora y más amplia. Los datos apuntan en esta línea, ya que en el curso 1959-60 la población universitaria española era de 170.602 estudiantes mientras que en el curso 1998-99 esta cifra se elevaba a 1.583.297 estudiantes lo que supone casi 10 veces más estudiantes en cuatro décadas. Los porcentajes de ingreso en algunas comunidades se acercan ya al 50% de la población en edad de comenzar los estudios y la media para el Estado es del 41% para los hombres y

el 46% para las mujeres, una de las mayores de la OCDE. Pero la tasa de graduación (los graduados en relación con la población en edad de completar los estudios) sigue siendo baja; en 1992 era del 20% para los hombres y del 29% para las mujeres, cifras por debajo de países como Estados Unidos, Australia, Japón o Reino Unido. Esto nos indica que existe una deserción alta en la universidad española, aspecto que estudiaremos en este trabajo en el ámbito de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En contraste al elevado porcentaje de ingreso en la educación superior española se citan las bajas cifras de participación en la formación secundaria no obligatoria; así, en 1996 el porcentaje de la población española de entre 25 y 64 años que había alcanzado esta formación como graduación más alta era de un 13% frente a porcentajes cercanos al 60% en Alemania, Suiza o Reino Unido y porcentajes alrededor del 30% en estados con un perfil socioeconómico similar al nuestro como Italia, Irlanda o Grecia.

A partir del análisis de estos datos los redactores del Informe hacen las siguientes indicaciones:

- *Cualquier política de futuro de la educación superior en España ha de considerar la situación y los problemas de la educación secundaria, particularmente en su tramo no obligatorio, habida cuenta que esta etapa ha dejado de ser, en los países desarrollados, únicamente un camino de preparación para la enseñanza superior.*
- *Tanto el nuevo papel que desempeña la enseñanza secundaria como los cambios cualitativos acontecidos en la enseñanza superior otorgan un mayor relieve a los aspectos profesionales para los que prepara nuestro sistema de educación superior.*
- *La educación ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanzas para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales.*

La situación actual de la universidad en España no está alejada de estos problemas. En la Ley General de Educación de 1970 se equiparó la educación superior y la educación universitaria, incorporándose las Escuelas Superiores y Técnicas de Ingeniería y de Arquitectura a la universidad, así como los estudios de Administración de Empresas, de Magisterio o de Enfermería, entre otros. La LRU de 1983 intentó acercar la universidad española a modelos europeos, lo que se ha plasmado en aspectos relacionados con la investigación donde se ha producido una mejora importante, no así en otras situaciones vinculadas a la organización o la docencia. La modificación de los planes de estudio que la Ley propugnaba se ha visto entorpecida por intereses corporativos pues, como indica el Informe, *el profesorado estuvo más atento a establecer nuevas titulaciones a partir de especialidades disciplinares y de investigación que a atender las necesidades que la sociedad expresaba*, por lo que se alargaron los estudios a base de aumentar el número de créditos. La demanda de estudios superiores no ha podido ser atendida en España de una manera conveniente hasta estas últimas fechas con la creación de diversos centros a lo largo de toda la

geografía del Estado, entre ellas la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, creada en 1989 y, aun así, los sistemas de entrada siguen impidiendo a muchos estudiantes acceder a los estudios que han solicitado como primera opción; tampoco se ha tenido en cuenta a los estudiantes a tiempo parcial, a los que se les plantean diversas dificultades tanto económicas como académicas. Todos estos hechos, y otros que comentaremos, son los que explican la elevada tasa de no finalización y de retraso en los estudios que soporta la universidad española que, según datos del Consejo de Universidades, existe por ejemplo, una media de un 35% de repetidores entre los estudiantes de primero de las Escuelas Técnicas Superiores.

Por otro lado, la formación profesional superior al margen de la universidad se ha introducido recientemente en nuestro país, por lo que todavía no disponemos de datos suficientes para analizar como alterará el contexto de la formación superior.

Desde el punto de vista de la financiación del sistema universitario también se han producido cambios importantes en las últimas dos décadas en nuestro entorno ya que, aún manteniendo el sistema de financiación público, *los sistemas incrementalistas han sido sustituidos, en general, por modelos más objetivos de determinación de las subvenciones, modelos que difieren por el grado de libertad en el uso de estas subvenciones y, también, por la fórmula que determina su volumen en función de los inputs y/o los outputs.* Según los datos publicados por la OCDE sobre la educación superior en 1995, el gasto total por estudiante en España era de unos 5000 dólares aproximadamente, mientras que la media de la OCDE era de más de 8000 dólares, situando a nuestro Estado por debajo de todos los países de la Unión Europea con la sola excepción de Grecia, debido principalmente al elevado número de estudiantes por profesor y a la baja remuneración de los docentes; de este gasto un 24% lo supone la aportación privada, fundamentalmente las familias, y el 76% restante es aportación del Estado. Las becas y préstamos a estudiantes suponen un 7% del gasto público en educación superior, dato que nos sitúa nuevamente a la cola de la Unión Europea.

La expansión que comentamos respecto a los estudiantes ha acarreado también un aumento del personal docente en la universidad aunque, debido a las restricciones de la LRU, muchas veces se ha contratado de forma anómala, pervirtiendo algunas de las figuras establecidas en la Ley, que ha demostrado una falta de adecuación a la realidad de las necesidades de la docencia y la investigación; en 1980 la mayor parte de los profesores universitarios eran contratados, la LRU estabilizó a la mayoría de éstos pero el crecimiento del número de estudiantes y las contrataciones de docentes jóvenes para asumir las necesidades de los centros han supuesto un nuevo aumento de profesorado contratado, lo que ha producido la precarización de muchos contratos que, planteados en la Ley como formación u otras figuras profesionales, se han utilizado para acceder al sistema universitario por vías diferentes a las establecidas.

En la universidad española la generalización de la investigación es un fenómeno relativamente reciente que comienza en la década de los sesenta con la creación de los primeros grupos de investigación y culmina con la aprobación de la Ley de Fomento y Coordinación Científica y Técnica en 1986 conocida como la Ley de la Ciencia, y la Ley de Reforma Universitaria en 1983 que designa a la universidad como centro docente e investigador. La LRU también considera que la investigación es la actividad

básica del profesor universitario y la organiza a través de los departamentos. Estos cambios produjeron unos incrementos importantes en la financiación de la Investigación en España, aunque la mayor parte de ésta proviene de la administración pública, pasando del 0.11% del PIB en 1983 al 0.28% en 1997, pero estos porcentajes son inferiores a los que los países de la OCDE dedican investigación y desarrollo (I+D). El sector privado español invierte poco en I+D en relación con los miembros de la OCDE, dejando a los organismos públicos, como las universidades, como los mayores y inversores en I+D, lo que conlleva que la universidad española tenga unos porcentajes de ejecución de gasto en investigación y desarrollo por encima de la media de los países miembros, o que las personas que se dedican a la investigación en la universidad supongan un 42% del total de recursos humanos que nuestro Estado dedica a investigación y desarrollo frente a un 28% de media de la Unión Europea.

2. Universidad, agente social.

Las economías que han liderado el desarrollo mundial se han basado, esencialmente, en el conocimiento. La capacidad de aprender constituye el fundamento principal de la sociedad y la capacidad de adaptarse de una manera veloz y flexible a las nuevas condiciones y oportunidades que promueven los cambios. Uno de sus mayores valores, por lo tanto, conocimiento, innovación y capacidad, son los tres aspectos complementarios del desarrollo actual en las sociedades avanzadas. Con todo esto, la política de innovación se convierte en uno de los pilares de la economía; ésta se divide en dos facetas principales: la política de fomento de la ciencia y el desarrollo tecnológico y la política de educación y aprendizaje; la primera puede desarrollar aspectos como la creación y mejora de los vínculos entre instituciones públicas y privadas del sistema de ciencia y tecnología, la potenciación de la investigación básica, el fomento de la política de transferencia tecnológica y difusión de los resultados de la investigación o el apoyo a una nueva capacidad empresarial asociada a las condiciones que crea la tecnología actual; la política de educación y formación tiene tres funciones importantes: la primera, preservar y transmitir, por medio de procesos educativos con una concepción crítica e interdisciplinar el conocimiento, la cultura y los valores de la sociedad que representa; la segunda, es la manifestación de las capacidades individuales por medio de las titulaciones y sus distintos criterios de valoración y evaluación; y la tercera, consiste en aumentar la base de conocimiento de la sociedad fundamentalmente a través de la investigación. El Informe considera *aconsejable que en nuestras universidades se cree y se fortalezca un ambiente en el que las nuevas ideas y propuestas tengan la oportunidad de ser discutidas. A este fin se sugiere incorporar ciertas experiencias (...) consistentes en introducir materias humanísticas de manera transversal en los curricula universitarios de todos los ámbitos de especialización.*

La educación superior tiene que ejercer una labor importante en el proceso formativo para dotar a la población de las habilidades de producción necesarias, pero también de las aptitudes de consumo para organizar el tiempo libre hacia aspectos culturales, artísticos o deportivos. Para lograr esto no basta con la incorporación de asignaturas de libre configuración en los planes de estudio, es necesaria una remodelación conceptual del diseño de los *curricula*; además, actualmente la

universidad debe acercarse a aquellas personas que, contando ya con un título universitario, deciden realizar otros estudios a tiempo parcial para aumentar su cultura personal o para disponer de un mayor conocimiento sobre aspectos no estrictamente profesionales. Otro de los aspectos que la formación superior debe tener en cuenta es la adaptación de los planes de estudio hacia nuevos campos que preparen adecuadamente para el ejercicio de nuevas profesiones y actividades.

El acceso a la educación superior es otra cuestión importante al analizar el sistema universitario español. Actualmente es prácticamente obligado superar las pruebas de acceso (PAAU), y la nota obtenida en esta prueba es lo que condiciona la obtención de una plaza en las titulaciones elegidas por el estudiante. Sobre estos aspectos no hay estudios para el conjunto del Estado, pero el *Libro Blanco del Sistema Universitario Valenciano* llega a una serie de conclusiones que probablemente se puedan extrapolar al resto del sistema universitario español. Este estudio considera que no existen grandes desajustes entre la oferta y la demanda de educación superior pero percibe un exceso de demanda continuo en titulaciones de las áreas de Ciencias de la Salud y de Enseñanzas Técnicas, también percibe una alta demanda en Ciencias Sociales y Jurídicas, pero parece que tiende a disminuir; por otro lado, indica que la demanda está estancada, y hasta puede producirse un exceso de oferta, en titulaciones del área de Ciencias Experimentales y Humanidades. Por último, indica que aquellos que no obtienen plaza en la titulación elegida en primera opción orientan su segunda elección hacia Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales. El Informe considera que se debería *actuar sobre la configuración de la demanda mediante una buena información y orientación de los estudiantes de secundaria para reducir los efectos de coyunturas, tendencias e inercias que concentran la demanda en unos títulos ignorando otros, así como ayudar a los estudiantes a que configuren sus propias expectativas atendiendo a sus capacidades*. Afirma también que las titulaciones deberían organizarse sobre la base de unos primeros ciclos más concentrados y generalistas, posponiendo la especialización para los últimos años de estudio, lo que produciría un menor desajuste y una concreción más tardía y fundamentada de la elección. Los autores del Informe prevén que en los próximos años la presión sobre la demanda de las titulaciones disminuya debido a razones demográficas y consideran que se debería dar a las universidades autonomía sobre las condiciones de acceso de los estudiantes.

La universidad debe establecer cauces de diálogo con las instituciones y agentes sociales del territorio donde está implantada para así efectuar una contribución activa al desarrollo de la región; esta porosidad debe expresarse mediante un mayor conocimiento mutuo, por medio de la participación activa de los agentes sociales en las decisiones y la gestión del Centro a través de los Consejos Sociales de las universidades o fortaleciendo su colaboración con las diferentes instituciones en aspectos como la investigación, la formación continua o un mayor conocimiento del mercado laboral y su evolución en la región. Pero, como indica el Informe, *estos requisitos de implicación de los centros de enseñanza superior en su entorno territorial no encontrarán su concreción a menos que tengan lugar algunos cambios sustanciales en la propia institución universitaria*. Estos cambios tendrían que darse, por un lado, en la actual cultura universitaria, que adolece de falta de colaboración interdisciplinar y de poca

conexión entre la investigación y los usuarios; además, tendría que desarrollarse un nuevo sistema de incentivos que incite a una mayor apertura hacia el entorno local lo que exige cambiar la estructura organizativa de las universidades.

La universidad no puede administrarse de una manera uniforme y homogénea como si de simples unidades administrativas del Estado se tratase; la autonomía y la descentralización son aspectos que deben estar presentes en la organización de la educación superior. Los ministros europeos de Educación indican en la Declaración de Bolonia, el 19 de junio de 1999, que *la independencia y la autonomía aseguran que los sistemas de educación superior y de investigación se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades, a las demandas de la sociedad y a los avances del conocimiento científico*. Por otro lado, las importantes inversiones que la administración pública ha realizado en estas últimas décadas en la educación superior produce que los gobiernos se interesen en evaluar los centros superiores para comprobar su grado de eficacia y calidad y exigirles responsabilidad sobre el gasto que efectúan; el Informe considera conveniente que *los responsables de la política educativa sustituyan los métodos anteriores que se basaban en el control previo y en los reglamentos detallados, por formas más indirectas de intervención como son el seguimiento a distancia, el análisis de los resultados y la coordinación plurianual. (...) El análisis y el control "ex post" han de reducir el ámbito de decisiones de carácter preventivo y, por tanto, se han de instituir mecanismos eficaces de rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad en general y ante las Administraciones Públicas en particular*. Considera, además, que sería aconsejable la creación de un Consejo que interviniese como órgano de coordinación de las distintas Administraciones educativas en el contexto universitario, conformado por los responsables educativos de las Comunidades Autónomas y presidido por el Ministro de Educación y Ciencia.

3. Difusión del conocimiento: formar para aprender.

La adaptación de la educación a las nuevas demandas que plantean los cambios que la sociedad esta acometiendo no es una cuestión que afecte únicamente a las universidades. Como indicábamos, los sectores sociales tienen que trabajar conjuntamente, especialmente en las cuestiones relativas a la configuración y organización de los estudios y la investigación. El Informe señala dos tendencias importantes y actuales en la educación superior: la consolidación de un sistema de educación superior no universitaria o Ciclos Formativos Superiores, y la progresiva percepción de que la formación superior no se termina al obtener un título, sino que debe ser un proceso que dure toda la vida. *Ambos hechos apuntan claramente hacia la perspectiva de una progresiva diversificación de la educación superior*.

La enseñanza superior no universitaria se caracteriza por tener una orientación más laboral que la universitaria, por lo que adaptan sus *curricula* e incluso los cursos según las exigencias del mercado y suelen estar orientados hacia aspectos de la ingeniería, la administración de empresas, la informática y la educación. Los índices de desempleo en Europa de estos titulados suele ser menor que el de los universitarios, pero también su remuneración económica es más baja. Un alto porcentaje de los

profesores de esta educación son profesionales contratados a tiempo parcial y los mecanismos de acceso no suelen ser tan exigentes como los de la universidad.

La formación continua, por su parte, contribuye social y económicamente a la sociedad y ofrece oportunidades de formación a aquellos que no pudieron recibirla o a aquellos que no tienen tiempo suficiente para la formación reglada; además, permite que las empresas aumenten el nivel de formación de sus empleados y se adapten a los nuevos procesos y cambios que nuestra sociedad desarrolla. En España se distingue entre la formación ocupacional, dirigida a las personas que buscan un empleo, que se realiza a través de Planes de Formación como el Plan Integral de Empleo de Canarias (PIEC); y la formación permanente, dirigida a personas ya empleadas, que se realiza a través de acuerdos nacionales para la formación continua y de la Fundación para la Formación Continuada en la Empresa (FORCEM). Aparte de estas dos vías, los empresarios y los trabajadores cubren sus necesidades de formación por medio de otros mecanismos. Hasta ahora, las empresas españolas han acudido a las universidades únicamente para la formación de sus directivos, si bien es verdad que los centros superiores no se han caracterizado por ofrecer condiciones de metodología, horarios, etc. en sus postgrados que fueran adaptables a las dinámicas empresariales. No obstante, la calificación que las universidades reciben de los empresarios en cuanto al contenido de los cursos y la calidad de sus profesores acostumbra a ser alta. Los autores del Informe consideran que la universidad actual, debido a su organización en departamentos en los que prima la transmisión de conocimientos de un área determinada, no responde a las necesidades de la formación continua, ya que considera que los departamentos no pueden ofrecer la constante adaptación a la sociedad y la economía que este tipo de formación necesita. Indican que para que los centros superiores pudieran ofertar formación continua necesitarían que los órganos de gobierno otorgaran la suficiente flexibilidad al centro como para poder responder a las demandas de la sociedad.

Con respecto a la estructura docente de la educación superior hay que precisar que debemos preocuparnos del papel que deben adoptar las administraciones públicas con respecto a los estudiantes a los que debe permitírseles una mayor flexibilidad y proporcionarles información precisa para que puedan tomar decisiones sobre el diseño de sus itinerarios formativos. Como indica el Informe: *las administraciones han de garantizar, por tanto, que los estudiantes dispongan de una información adecuada sobre las instituciones de enseñanza superior, especialmente sobre su calidad, sobre sus programas, sobre el profesorado y sobre las oportunidades ulteriores de su vida laboral.*

El sistema de enseñanza debe adaptarse a la Sociedad del Conocimiento, para esto no basta con la simple transmisión de los conocimientos existentes sino que hay que preparar al estudiante para que pueda ir adquiriendo los nuevos conocimientos que se generen en su ámbito profesional y para que se pueda adaptar a ellos. El Informe indica, en esta línea, que hay que distinguir entre los estudios en los que *el elemento decisivo y unificador son los factores disciplinares de la formación*, refiriéndose a los estudios que tradicionalmente han impartido las universidades; y *los estudios profesionales en los que se insiste preferentemente en los resultados*. En España, la unificación de todos los estudios superiores en la universidad ha imposibilitado la

variedad de estos últimos debido, en gran medida, a la dificultad para abandonar el patrón de estudio establecido por las licenciaturas y títulos afines. El esquema de estudios superiores que plantea el Informe presenta diferentes clases de cursos y estudios según la finalidad de éstos y los niveles de formación alcanzados.

La siguiente tabla recoge el esquema de los estudios superiores presentado por Bricall.

Tabla 2.1. Estudios superiores.

	Aproximación disciplinar (input)	Aproximación profesional (ouput)
Segunda fase de preparación	C	D
Primera fase de preparación	A	B

Fuente: Bricall (2000)

Las columnas diferencian entre la aproximación disciplinar y la profesional mientras las filas distinguen entre un ciclo inicial y un ciclo superior. Esta perspectiva nos permite observar:

- *Cursos de tipo A, en los que se imparten enseñanzas integradas por una primera fase de estudios disciplinares.*
- *Cursos de tipo B, en los que se imparten tanto estudios integrados en un ciclo - equivalentes a los antiguos peritajes, estudios de enfermería, estudios de magisterio, etc.- como estudios impartidos de forma aislada –propios de una formación profesional de carácter superior- aunque pueden después emplearse, según los créditos obtenidos, para la obtención de otros grados.*
- *Cursos de tipo C, en los que se imparten estudios correspondientes a una ulterior profundización disciplinar que, en muchos países, otorga el título de “master” o magister, que corresponde a un postgrado de una determinada disciplina.*
- *Finalmente, cursos de tipo D que imparten estudios de carácter profesional: sea estudios integrados, como en el caso de las ingenierías, sea estudios más dispersos, como por ejemplo los que conducen, en su mayor parte, a la obtención del título “master” en su actual acepción y práctica española, donde domina la referencia profesional.*

Este esquema no incluye el doctorado que trataremos más adelante. La estructura de los estudios tiene que facilitar a los estudiantes construir su itinerario curricular, permitiendo *pasarelas* en distintos momentos de la titulación; para esto, los títulos deben estar basados en un sistema de créditos. Los autores del Informe proponen adoptar el sistema *European Credit Transfer Sistem (ECTS)*, generalizado en la Unión

Europea, que se basa en las cargas de aprendizaje en lugar de los aspectos temporales de la docencia. Estos créditos, como comentábamos anteriormente, se podrían obtener también en la formación continua o por medio de la convalidación de actividades profesionales como propone la Declaración de Bolonia. Otro de los aspectos que recoge el Informe es que *cuando por motivos formativos o profesionales, los estudios constituyan un conjunto integrado de unidades se sugiere el empleo de los Suplementos de Diploma, que proporcionarán una descripción de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y alcance de los estudios, informando, asimismo, de las salidas profesionales, y proporcionando una valoración en créditos de cada uno de los cursos que forman parte de los mismos.*

Para desarrollar este sistema propuesto, es necesario una diversificación de las instituciones de educación superior para adaptarse a las diferencias organizativas y de profesorado que cada tipo de curso, A, B, C o D, conlleva. El Informe propone que, de las instituciones que impartieran educación superior, sólo pudieran utilizar el término de universidad a aquellas que impartieran cursos de tipo A y de Doctorado; consideran también conveniente el establecimiento de redes territoriales de educación superior en la que los estudiantes pudieran acceder a titulaciones de tipo B, estos centros podrían, en algunas ocasiones y con el respaldo de alguna universidad, impartir cursos de tipo A, para que los titulados pudieran acceder a estudios de tipo C y D.

Las modificaciones en los planes de estudio conllevan cambios en las titulaciones. Así, en la Declaración de los Ministros Europeos de Educación en Bolonia se propone: *la adopción de un sistema basado esencialmente en dos fases principales consecutivas para alcanzar el grado. El acceso a la segunda fase requerirá haber completado de manera suficiente una primera fase, de duración mínima de tres años. El grado obtenido tras la primera fase deberá también ser relevante para el conjunto del mercado laboral europeo en la medida en la que permita obtener un nivel adecuado de cualificación. La segunda fase conduciría al master y/o al grado de doctorado como en la mayoría de los países europeos.* Los títulos deben ser significativos y asegurar una serie de competencias para la práctica de una actividad. El Informe propone varios grados en el sistema presentado: el primero, con dos variantes compuestas por los estudios de tipo A de cuatro años, divididos en dos ciclos de dos años cada uno, donde el primero sea de carácter pluridisciplinar, común por grandes áreas de conocimiento; y, el segundo de especialización. En estos casos los estudios profesionales (B o D) cursados tendrían consideración de segundo ciclo o postgrado; la segunda variante de este grado, la compondrían los estudios de tipo B, de carácter profesional, de una duración de tres años, que podría ser convalidada por el segundo ciclo de especialización del caso anterior; el segundo grado, lo integrarían los estudios de tipo C o D, que tendrían una duración de 1 ó 2 años y serían considerados un postgrado; y el tercer grado, sería el doctorado, para el cual se deberían superar los estudios de tipo C. Propone el Informe que el primer tramo de tipo A o los cursos aislados de tipo B y D deberían ser reconocidos mediante las oportunas certificaciones para informar de los estudios realizados en los casos en los que se interrumpen o abandonen los estudios, ya que éstos, y en mayor medida los del tipo B, tienen una gran importancia de cara al empleo. En los casos en que el total de créditos obtenidos por un estudiante superara el exigido para otorgar alguna de las titulaciones, aunque no hubiera cursado ninguna

titulación concreta, se le debería otorgar un título con una designación lo suficientemente genérica como para indicar la heterogeneidad de los conocimientos adquiridos.

La organización de los cursos A y C la podrían seguir soportando los departamentos, pero los cursos B y D se deberían organizar por medio de sistemas alternativos más cercanos al mundo laboral, utilizando como profesores a profesionales del sector en el que se está formando, con la conformidad de los órganos de gobierno del centro superior. El papel de las Administraciones Públicas sería el de establecer el marco general y los mínimos curriculares, permitiendo a los centros una organización más flexible de los cursos y programas, y cambiando el actual sistema de troncalidad de las titulaciones por unos criterios que orientasen las grandes áreas de conocimiento. Las administraciones territoriales, por su parte, deberían orientar con carácter plurianual, por medio de incentivos financieros en los contratos programa, los estudios que en ese territorio resultaran más necesarios o que estratégicamente se consideraran convenientes.

El Informe plantea, además, que los estudios de pregrado deberían ser reducidos en su extensión, orientando ciertas actividades hacia el autoaprendizaje, la tutorización, los seminarios sobre temas específicos, etc. valorándolos como créditos cursados. Aconseja, también, la creación de Servicios de Apoyo en las universidades dedicados a la mejora de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, al diseño y planificación de actividades de formación, a la planificación coordinada de las evaluaciones y a la formación continua del profesorado. Las figuras del personal académico deberían configurarse de manera que los profesores jóvenes o en formación colaboraran en la docencia con los más expertos como parte de su aprendizaje.

El sistema propuesto supone un importante aumento de la autonomía de los centros, e incluso de los estudiantes, por lo que la supervisión del sistema y la orientación a los estudiantes se convierten en procesos clave para que el sistema se implemente de una manera exitosa. En este sentido, el acceso a la información es un elemento fundamental para tomar decisiones razonables. Por esta razón, el Informe indica que las Administraciones Públicas deberían recoger, en informes anuales, toda la información importante que generasen los centros superiores, así como las disposiciones más importantes que sobre aspectos relacionados con la educación superior se aprobasen en nuestro Estado y en la Unión Europea; además, con carácter plurianual, deberían hacer públicos sus objetivos estratégicos para la educación superior. Pero, para tomar decisiones razonables, el disponer de información no es suficiente. Es preciso orientar y asesorar al sujeto en su toma de decisiones, por lo que los centros de educación superior deben prestar más importancia a los servicios de orientación. El Informe propone que los profesores se dediquen a tareas de asesoramiento, en cooperación con los orientadores, en sus periodos de no docencia e, incluso, se les asigne un número determinado de estudiantes que tutorizar cada año; este asesoramiento tiene que englobar todas las facetas de la vida universitaria como la orientación previa al acceso a la universidad, la preparación y desarrollo de competencias educativas, la planificación de los estudios, apoyos puntuales en momentos negativos, participación en la evaluación y orientación profesional. Todo esto debe ser considerado como una de las acciones fundamentales de la vida universitaria; más con la utilización progresiva de las

nuevas tecnologías en la docencia que alejarán un poco más a los estudiantes de la institución.

La supervisión de la universidad por parte de las Administraciones Públicas debería basarse en aspectos como la evaluación de la docencia, un sistema de acreditación, un sistema de evaluación de las instituciones y de las enseñanzas impartidas y un sistema de orientación como el definido anteriormente y que los desarrollaremos más adelante.

En la mayor parte de los sistemas superiores de educación europeos la duración media de los estudios se sitúa por encima de lo estipulado oficialmente; en opinión de los autores del Informe, esta situación obedece, en muchas ocasiones, a sistemas poco adecuados de evaluación de los estudiantes. Por esta razón, creen que la universidad debería *crear los mecanismos o las instituciones adecuadas para que se solventaran situaciones de rigor desproporcionado en la evaluación de ciertas materias* estableciendo mecanismos de evaluación compensatoria o consultando la opinión de los orientadores de estos estudiantes. A su vez, proponen que se le otorgue al estudiante un número máximo de créditos a cursar según su titulación y que al agotarlos no pudieran seguir sus estudios, tanto si obtienen el título como si no, aunque no se establecería un límite temporal para no perjudicar a los estudiantes a tiempo parcial. Otro de los problemas que preocupa a los autores del Informe, y que es el objeto de esta tesis doctoral, es la deserción de los estudiantes que, en ocasiones, se puede deber a una exigencia familiar o laboral o a un cambio de titulación o Centro, pero en otras se dan una serie de motivos relacionados con la forma poco satisfactoria de evaluar los conocimientos adquiridos, la ausencia de habilidades básicas en los estudiantes como, por ejemplo, hábitos de lectura, ciertos factores socioeconómicos, problemas de desgaste psicológico, de deficiente integración en las estructuras universitarias o la frustración de las expectativas puestas en los estudios, especialmente, cuando tienen que cursar titulaciones diferentes a la seleccionada en primera opción.

Sobre el procedimiento para llevar a cabo esta reforma, los autores del Informe consideran que no hay que hacer un cambio precipitado de la legislación actual e indican los pasos que se deberían dar: primero, desregular las titulaciones actuales, limitándose la Administración a publicar los objetivos generales, salvo en aquellas que conducen a profesiones reguladas en el ámbito de la Unión Europea donde esta desregulación sería parcial; en segundo lugar, los itinerarios que conforman las titulaciones existentes podrían ser objeto de la información que suministra el Suplemento de Diploma y de conversión al sistema ECTS; en tercer lugar, se establecerían los sistemas de supervisión, información, asesoramiento, evaluación y acreditación; la cuarta acción, iría encaminada a agrupar los departamentos actuales en grandes áreas de conocimiento; en quinto lugar, los cambios producidos deberían cumplir los procedimientos de aprobación inicial y acreditación propuestos para, posteriormente, hacerlo con todos los estudios; como últimos pasos indican la impartición de los títulos más profesionales B y D, y la creación de centros de educación superior distintos a las universidades para impartirlos, organizar los servicios de orientación y elaborar los informes anuales por parte de la Administración.

4. Generación y aplicaciones del conocimiento.

La formación de la población y las actividades de Investigación y desarrollo son aspectos primordiales de la sociedad del conocimiento y constituyen elementos fundamentales para garantizar la competitividad y el progreso económico y social. Por esta razón, la universidad debe establecer fuertes relaciones con el mercado y definir sus opciones estratégicas conociendo sus fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas que el entorno en el que desarrolla sus actividades le puede ofrecer. En los países de nuestro entorno se están consolidando nuevas tendencias respecto a la investigación, la financiación pública por parte de los Estados se está estancando y la financiación europea para I+D aumenta, buscando mayor competitividad y mejorar la relación efectividad-coste; se ha mejorado la percepción social de la investigación, debido al mayor rigor en la asignación y utilización de las inversiones públicas para la investigación; un tercer aspecto, es el de la innovación y la transferencia de conocimientos y tecnología desde el sistema público al sector empresarial. En esta línea, la creación de parques científicos y tecnológicos ha supuesto un estímulo para la innovación y la transferencia de tecnología.

En el contexto de nuestro Estado, el año 1986 es un momento importante dentro de las políticas de I+D, debido a la entrada en la Unión Europea y a la promulgación de la Ley de la Ciencia pues, anteriormente, las políticas institucionales eran casi inexistentes. Hasta muy avanzado el siglo XX las universidades españolas eran centros dedicados esencialmente a la docencia, como hemos comentado. La LRU pasa a considerar a las universidades como centros docentes e investigadores y estimula la posibilidad de realizar investigaciones con contrato o en colaboración con el sector empresarial. En el año 1997 la mayor parte (62%) de los recursos de I+D de las universidades públicas provenían de los fondos generales de la universidad, la financiación procedente de la Administración suponía un 15%, mientras que los fondos propios y los recursos procedentes de las empresas alcanzaban un 10% y un 6% respectivamente. En ese mismo año, las universidades disponían de 87.600 personas dedicadas a I+D, que equivalían a 35.000 personas a tiempo completo, de los que más de la mitad eran doctores. La mayor proporción de la investigación se realiza en áreas atractivas para las empresas como son: ciencias exactas y naturales, ingeniería, tecnología, ciencias agrarias y ciencias médicas; los gastos dedicados a estas áreas suponen casi un 80% del total. En el año 1988, como consecuencia de la aplicación de la Ley de la Ciencia, se creó el Plan Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (PNDI) que, según los autores del Informe, considerado en su conjunto presenta importantes debilidades como que el número de empresas que participan es aun muy reducido, la aportación económica de éstas es también reducida y el número de investigadores, en equivalente a tiempo completo, que participan en proyectos del PNDI supone un 20% del total.

El Informe sugiere una serie de actuaciones prioritarias para desarrollar la investigación en nuestro entorno, entre las que podemos destacar las siguientes:

La aproximación de la inversión del sistema español de ciencia y tecnología hacia las cifras de la Unión Europea. El objetivo planteado sería alcanzar el 1,2% del PIB en el año 2003. Para lograr este porcentaje es importante un aumento de la

financiación del sector público, pero debe ser más importante el aumento del sector privado, donde se tiene que dar una mayor interrelación. Propone el Informe que debería elaborarse un programa plurianual dedicado a aumentar el número de personas destinadas a actividades de I+D.

La potenciación y mejora de las relaciones con el sector empresarial. Desde los años 80 las relaciones entre las universidades, como centros investigadores, y las empresas han ido en aumento. No obstante, la universidad debería participar de una manera más activa en el proceso de innovación en el que está inmerso nuestro sistema productivo. Para lograrlo, el Informe propone algunas iniciativas que pueden mejorar las relaciones entre la universidad y la empresa como estimular la realización de programas de I+D compartidos entre ambas, la creación de grupos multidisciplinares que engloben todo el proceso innovador, dar facilidades jurídicas y financieras para la creación de empresas que gestionen los resultados de la investigación, el reconocimiento de los parámetros de innovación a los investigadores en la universidad o la creación de parques científicos y tecnológicos, como comentamos anteriormente.

El fomento público de la investigación básica. La investigación que aporta beneficios de carácter económico es la que más interés ha suscitado por parte de la Administración y de las empresas. La investigación considerada básica suele tener entre sus objetivos el adquirir nuevos conocimientos o buscar una base de conocimiento sobre la que hacer aplicaciones en un momento posterior por lo que, históricamente, se ha desarrollado con un modelo de financiación fundamentalmente público. En las últimas décadas, este planteamiento se ha reforzado debido a las relaciones entre la investigación básica y los procesos de innovación, ya que este tipo de investigación consiste en un proceso de adquisición de conocimientos sobre el mundo que proporciona una mejor información para la investigación aplicada y el desarrollo de la innovación. El papel que los poderes públicos deben soportar en la investigación tiene que ser complementario al de las empresas; por consiguiente, debe orientarse en mayor medida a la financiación de la investigación básica dejando a las empresas la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico. El Informe considera recomendable un incremento de los fondos de financiación de la investigación básica que, aunque aumentó de un 18% en 1990 a un 25% en 1995, parece haber descendido en los últimos años. Este incremento tiene que ir unido a una serie de medidas que favorezcan su mejor utilización y busquen la calidad y la excelencia.

El incremento de la política de transferencia de tecnología y difusión de los resultados de la investigación. La importancia y la capacidad de crear y difundir conocimiento tecnológico no es igual en todas las áreas de conocimiento. Durante las décadas 70 y 80 la Administración dedicó su esfuerzo en difusión de tecnologías guiado por la oferta, esencialmente, en el sector industrial; actualmente, se considera la innovación y su difusión como procesos altamente interdependientes, y las políticas públicas se orientan a cubrir una serie de obstáculos en las empresas que dificultan este proceso como son el nivel de cualificación de la mano de obra y de las capacidades organizativas y de gestión. En esta línea, se han adoptado dos tipos de iniciativas que han resultado eficaces: los consorcios Administración-empresa de un determinado producto, donde la Administración apoya el desarrollo tecnológico a través de programas elaborados por los consorcios; y las asociaciones de empresas que realizan

actividades similares en un área geográfica determinada para, a través de éstas, desarrollar actividades de innovación.

El fomento de nuevas iniciativas empresariales asociadas a las oportunidades que crean las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías, la innovación y su difusión son aspectos importantes de lo que se conoce como la nueva economía, donde se produce, además, la creación de pequeñas y medianas empresas de alto contenido tecnológico. Este proceso conlleva una contribución importante a la producción de conocimiento y a su difusión ya que, al no poder competir con las grandes empresas, se especializan en nuevas actividades que no obligan a realizar inversiones importantes de I+D; son, también, más activas en los procesos de intercambio de conocimientos y, muchas veces, se desarrollan en interacción con la universidad como, por ejemplo, las *spin-off*. Pero, para que éstas se puedan desarrollar, el Informe indica que la universidad tendría que eliminar algunas restricciones que dificultan este proceso como propiciar la creación de grupos de investigación fuertes, de calidad y pluridisciplinarios que se puedan integrar en redes internacionales, reconocer y valorar los parámetros de innovación en el personal docente e investigador, impulsar las capacidades de gestión y de conocimiento del mercado por parte de este personal, facilitar la movilidad del personal investigador entre la universidad y las empresas, apoyar la creación de empresas por parte de los investigadores universitarios para comercializar el producto de su investigación, mejorando, a su vez, las condiciones de financiación de estas iniciativas y difundir la cultura de la emprendeduría dentro y fuera de la universidad.

Una mayor difusión territorial del esfuerzo de I+D e innovación. La creación de nuevas universidades en esta década ha permitido una mejora de la ampliación de la investigación desde el punto de vista territorial, por lo que el Informe recomienda que se cree una red de pequeñas instalaciones destinadas a I+D destinadas a fortalecer el sector tecnológico y a facilitar la innovación, particularmente, a las PYMES.

Un aumento del esfuerzo de formación de investigadores, fundamentalmente, a través de los estudios de doctorado. La notoriedad social de los estudios de doctorado es actualmente baja. En Europa se están produciendo cambios en estos estudios, que hasta ahora estaban casi únicamente destinados a la producción de docentes e investigadores para la propia universidad, orientándolos hacia la adquisición de otras competencias y capacidades como enfrentarse a problemas y encontrar soluciones, analizar críticamente las diversas situaciones, aprender a rectificar sus equivocaciones o transmitir adecuadamente sus planteamientos. En nuestro país han aumentado notablemente el número de estudiantes que cursan el doctorado, pero el porcentaje de ellos que abandona sin defender su tesis doctoral es de un 87%. El Informe indica que la modernización de los estudios de doctorado en nuestro contexto debería articularse basándose en dos líneas; por un lado, una mayor diversificación de la preparación que los doctorandos reciben, adecuando sus objetivos a las demandas de la sociedad; y, por otro, confiar la dirección de los doctorandos a una institución y no a un profesor doctor particular. Estas modificaciones deberían prestigiar el título de doctor hasta ofrecer la garantía de una formación de calidad para acceder a puestos cualificados.

5. Financiación.

Como hemos visto, las universidades financian sus actividades con tres tipos de recursos: las tasas académicas, las subvenciones públicas y otros fondos provenientes de donaciones, venta de servicios, etc. En la mayor parte de los países de nuestro entorno, las tasas de matrícula tienen un importe muy por debajo del precio de las enseñanzas pues, según un estudio de la OCDE (1990), las tasas suponían entre un 5% y un 20% del coste en Estados Unidos, Reino Unido, Bélgica, Holanda o España y no suponían ingreso alguno en países como Alemania, Noruega o Finlandia. No obstante, no se ha comprobado una relación nítida entre el importe de la matrícula y la tasa de escolarización. Así, en España, las tasas se incrementaron entre un 13% y un 19% en el decenio 1981-1991 y el número de estudiantes en este periodo aumento un 80%, mientras que la población en edad de estudiar sólo se elevó en un 10%. En la actualidad, el sistema de educación superior busca generalizarse entre la población en edad de estudiar y para lograrlo se buscan diseños de financiación que no representen una barrera para los estudiantes con pocos recursos económicos. En este sentido, la mayoría de los sistemas europeos combinan las tasas con becas y préstamos con intervención pública; estos últimos buscan garantizar que los estudiantes puedan obtener una ayuda para el estudio sin tener que depender de la riqueza familiar sino de sus futuros ingresos, aunque esto puede suponer un desincentivo a aquellos sujetos poco proclives a asumir riesgos, situación que se produce con mayor intensidad en familias con pocos recursos económicos. La introducción de estos préstamos en el sistema de financiación aumenta su complejidad pero puede proporcionar una mayor equidad y eficiencia del sistema. Los autores del Informe creen que *el sistema español de financiación no ha sido capaz de combinar de forma satisfactoria la contribución de las tasas con un esquema de ayudas públicas a estudiantes y a familias e*, indica, que *podrían utilizarse, a este respecto, nuevos instrumentos de financiación, como los préstamos-renta, para redefinir la composición de la financiación universitaria, así como incrementar su volumen total*. Consideran, también, como se realiza en otros países y señala el Informe Dearing, que en los años iniciales de los estudios universitarios debería predominar el sistema de becas para garantizar, en la medida de lo posible, la igualdad de oportunidades, mientras en los ciclos posteriores esa ayuda podría ofertarse en forma de préstamos-renta en los que el estudiante empezaría a devolverlo una vez su renta superara la renta media del país.

La política de becas en la Unión Europea es muy diferente según donde la estudiamos. Así, en países como el Reino Unido, Holanda o los países nórdicos, al menos el 75% de los estudiantes reciben algún tipo de ayuda financiera; en cambio, en los países mediterráneos, los porcentajes son mucho más bajos, Francia un 21%, Portugal un 16%, Italia y Grecia un 3%, aunque en estos países las tasas de matrículas son muy bajas o inexistentes. En España el porcentaje de becarios es de un 17%, lo cual parece claramente insuficiente; además, como resultado de contrastar las concesiones de becas en cuanto a declaración de la renta con la Encuesta de Presupuestos Familiares aparecen discrepancias que hacen presentir que probablemente el fraude fiscal está permitiendo a estudiantes de familias con ingresos altos percibir becas. Un aspecto que lleva a muchos estudiantes a perder sus becas es el incumplimiento de los requisitos académicos; en este sentido, el Informe sugiere que se modifiquen *los programas de*

becas con el fin de reducir o incluso eliminar el peso de los criterios académicos en su concesión para dar la misma oportunidad a personas de diferente condición socioeconómica. Sin embargo, para estimular la eficiencia de las universidades y el esfuerzo académico de los estudiantes, una reforma de este tipo debe ir acompañada de una reforma de las normas de permanencia. Otro aspecto que el Informe considera importante es el de la ayuda compensatoria, que es la ayuda que reciben las familias para suplir la pérdida de ingresos que soporta al tener a uno de sus miembros cursando estudios universitarios. Esta pérdida fue calculada en torno a las 450.000 pesetas en 1990 mientras que la ayuda ascendía a 200.000 pesetas y en 1998 el importe de la ayuda era de 271.000 pesetas. El Informe considera que esta ayuda debe incrementarse para garantizar la igualdad de oportunidades y que el escaso importe de la ayuda de residencia *impide ejercer el derecho de elección de centro a los estudiantes universitarios.*

En cuanto a los préstamos-renta hay que precisar que estos pueden destinarse tanto a pagar los costes directos de la enseñanza universitaria, las tasas, como a los indirectos, alojamiento, transporte, libros, etc. Este sistema de préstamo condicionado a la renta del individuo parece que, con relación a lo acontecido en otros países de nuestro entorno, resuelve adecuadamente la mayor parte de los problemas que desde el punto de vista de la financiación pública se pueden presentar. El Informe considera que sería *adecuado empezar un programa experimental de préstamo-renta que permita derivar conclusiones sin crear graves desequilibrios en la universidad.* A estos préstamos podrían acceder los estudiantes que estuvieran matriculados de un determinado número de créditos de los últimos cursos de una titulación y los niveles económicos necesarios serían menos exigentes que los solicitados para las becas actuales, la cuantía del préstamo debería alcanzar las 600.000 pesetas y serían devueltos cuando los estudiantes superasen la renta per capita media o los ingresos laborales medios.

La principal fuente de financiación universitaria proviene de la subvención pública pero, en la mayoría de los sistemas universitarios, estas subvenciones no han respondido a un modelo que relacionase los recursos y los objetivos del sistema sino que han sido asignados en función de lo asignado en años anteriores y de la capacidad de negociación de las universidades. Actualmente, se está considerando que los sistemas públicos se beneficiarían de modelos de incentivos que buscaran una mejora de la calidad y la eficiencia y estimulara la búsqueda de la excelencia en las actividades de la universidad.

El modelo de financiación de la universidad pública debe asegurar la suficiencia financiera de las universidades, debe ser transparente y, además, en un sistema descentralizado como el español, debe permitir a las Administraciones territoriales fijar sus prioridades e incentivar el logro de sus objetivos. El modelo de financiación de la educación superior en nuestro Estado, si nos basamos en las propuestas formuladas anteriormente, debería basarse en los costes corrientes de los diferentes tipos de enseñanza, tomando en consideración el número equivalente de estudiantes a tiempo completo y los costes estándar de las diferentes titulaciones. El Informe indica, además, que *la fórmula lineal de financiación en función del número de estudiantes no es, en general, eficiente. Se recomienda, pues, contemplar factores que contengan incentivos de ajuste a la demanda de estudios, a la producción de titulados de calidad, y que tenga*

en cuenta, asimismo, la importancia de las economías de escala en las actividades de enseñanza universitaria. Esto se podría llevar a cabo dando una financiación de un 10% ó un 15% superior por cada estudiante admitido en primera opción o estableciendo objetivos de graduación de titulados, competentes y útiles para la sociedad, para estimular la eficiencia docente; así mismo, se podrían incluir incentivos ligados a los procesos de evaluación externa de las instituciones. Este modelo de financiación se completaría con una financiación para la inversión, prestando especial interés a las necesidades de equipamiento de las universidades y con programas competitivos de financiación de la excelencia en la investigación y de innovación y calidad en la docencia, fomentando la competencia entre universidades y grupos. Por último, en cuanto al modelo de financiación, el Informe indica que *la adaptación de las instituciones de enseñanza superior a los objetivos fijados por los planes de aquellas podría instrumentalizarse preferentemente mediante contratos-programa que, de forma periódica, suscribieran dichas Administraciones con la universidad.* Esta práctica la viene realizando el Gobierno de Canarias desde mediados de la década de los 90 y en el año 2001 ha entrado en vigor el II Contrato Programa con una vigencia hasta 31 de diciembre de 2004.

El análisis del modelo de financiación en España y su comparación con otros países de nuestro entorno, indica que se deben producir modificaciones en la distribución de las fuentes de financiación. Los principales datos del gasto nacional en educación, anteriormente comentados, nos muestran un porcentaje del 1.1% del PIB en educación superior, frente a un 1.6% de la OCDE, y un gasto anual por estudiante de aproximadamente 5.000 dólares, que representa el 60% del gasto medio de la OCDE. El Informe considera que se debe aumentar el gasto anual por estudiante entre 1.500 y 2.000 dólares, lo que requeriría un aumento del gasto en educación superior entre un 0.3% y un 0.4% del PIB, *este objetivo puede alcanzarse a medio plazo, en un horizonte temporal que no ha de exceder de 10 años, con una tasa de crecimiento del gasto de al menos el 3.2% anual.*

La proporción entre gasto público y privado en España es de un 76% público y un 24% privado, la media de gasto público de la OCDE es de un 86%, y, en el caso de varios países de nuestro entorno como Reino Unido, Alemania o Italia está por encima del 90%; las subvenciones y ayudas a las familias suponen en España un 0.06% del PIB, la media europea es de un 0.25%; el importe medio mensual de las becas en España en 1996 era de 109 euros y el porcentaje de familias que acceden a ellas era de un 17%, en el Reino Unido eran 368 euros y un 96%, en Francia, 197 euros y un 21%, en Alemania, 320 euros y un 16%. El Informe considera necesarios una serie de cambios, en primer lugar, indica que el porcentaje actual de participación privada, a través de las tasas disminuya o, al menos, no rebase el porcentaje actual; en segundo lugar, considera que la mayor parte del aumento de la financiación pública debe ir destinado a las ayudas a los estudiantes y a las familias, pasando del 17% actual a un 40% para los estudiantes de los primeros cursos y proporcionando un sistema de préstamos-renta para los estudiantes de los últimos cursos, además de aumentar la cuantía de las 225.000 pesetas de la actualidad a unas 400.000 pesetas por estudiante y año; estas medidas situarían el porcentaje del gasto en torno a un 80% público y un 20% privado e incrementarían el porcentaje del PIB hasta un 1,52%, acercándonos al resto de países de la OCDE.

6. Personal de la universidad.

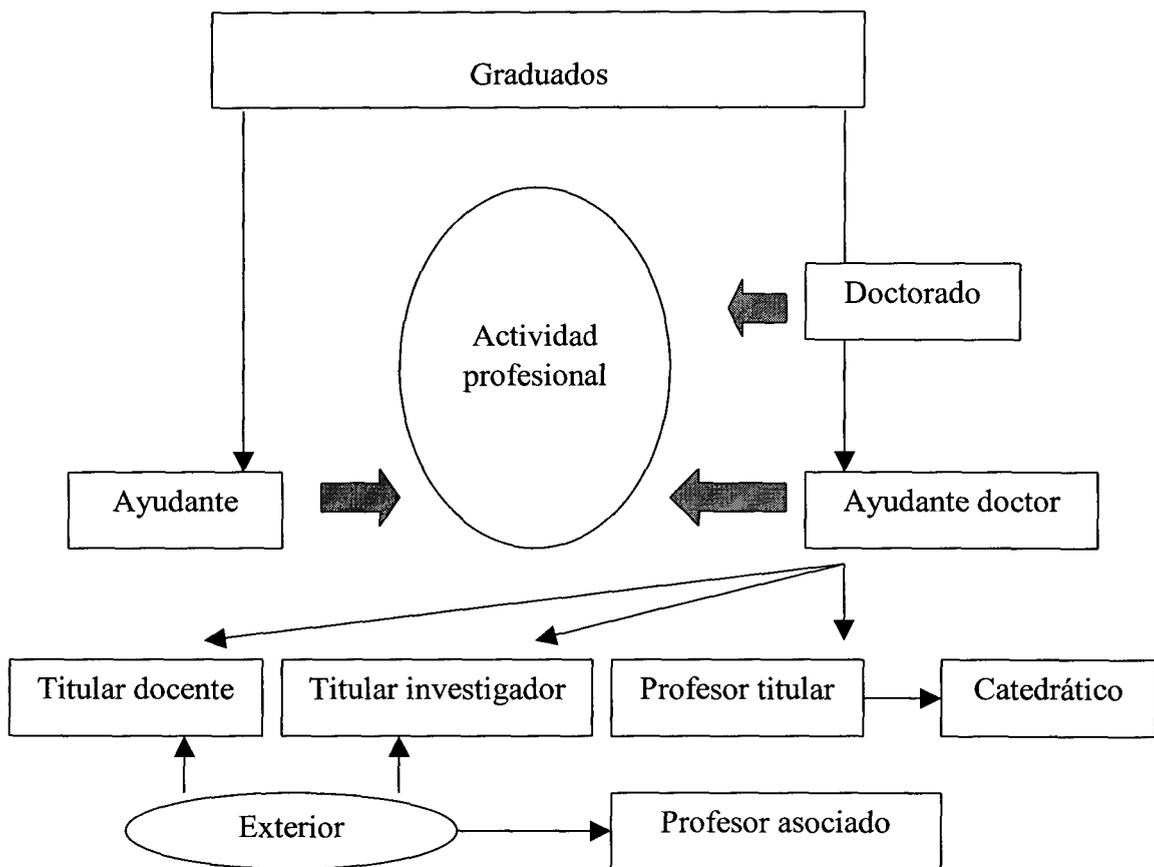
La universidad y su entorno exigen cambios profundos pues, tiene que ser capaz de adaptarse a las nuevas tendencias y cambios sociales en un tiempo razonable; debe ser, además, competitiva ya que no va a contar con el monopolio de la educación superior y, como indica el Informe, *para poder hacerlo es muy probable que tenga que afrontar cambios en alguno de los elementos de su sistema de ordenación interno (...) esos cambios han de afectar muy probablemente a la propia estructura o diseño organizativo de su personal académico y de gestión, administración y servicios*. La progresiva utilización de las tecnologías de información y comunicación en la docencia, la integración europea y la movilidad que ella conlleva, la planificación estratégica y la evaluación de objetivos, son algunos de los aspectos con los que la universidad va a encontrarse y para los que tiene que formarse. La universidad cuenta, actualmente, con unas categorías funcionariales o contractuales muy limitadas para la diversidad de tareas que se requieren. El Informe indica que se deberían ampliar y flexibilizar estas figuras para que se puedan adaptar los perfiles del profesional a las actividades que tiene que realizar y poder diseñar el perfil de recursos humanos de la institución dentro de su plan estratégico.

La situación del profesorado en la universidad ha sido comentada anteriormente, pero ahora vamos a profundizar en algunos aspectos. Con respecto a las figuras contractuales en la universidad, el Informe propone: mantener a los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad (CU y PTU) con las condiciones actuales, con excepción de la formación previa, que comentaremos posteriormente. Para la figura de Catedrático y Profesor de Escuela Universitaria (CEU y PTEU) considera que no hay que realizar cambios, pero si garantizar que no se haga mal uso de dichas categorías, negociando con profesores y sindicatos el futuro de éstas que, a medio plazo, deberían desaparecer para mantener solamente la de Catedrático de Universidad y Profesor Titular de Universidad; en cuanto al Profesor Asociado, considera que hay que recuperar la figura que la LRU diseñó en su momento, por la que las universidades contratan temporalmente a profesionales que desarrollan su actividad habitual fuera de la universidad y que, a tiempo parcial, aportan su conocimiento de la realidad a los estudiantes; en cuanto a la figura de Ayudante, el Informe también considera que se deberían mantener las características que tenía en la LRU, ya que en muchos casos, se perpetúan los contratos de ayudante hasta que aparece una plaza de funcionario a la que ese docente puede concursar. El Informe considera que se podrían establecer dos opciones contractuales: la de Ayudante, para diplomados, licenciados o ingenieros no doctores, con un periodo improrrogable de tres años en los que éste se formaría pedagógicamente y alcanzaría las condiciones necesarias para acceder a una plaza de Titular docente; y la figura de Ayudante Doctor, para doctores, también durante un periodo improrrogable de tres años en los que colaboraría con las tareas investigadoras del departamento y se formaría pedagógicamente, al término estaría capacitado para acceder a una plaza de Titular docente, Titular investigador o Profesor Titular. En cuanto al Profesor Visitante, considera que se deberían buscar fórmulas que incentivaran su difusión, y sobre la figura del Profesor Emérito, considera que debe salir del ámbito de decisión de los departamentos y pasar a algún organismo central de la

universidad de reconocido prestigio que tomara sus decisiones de acuerdo con mecanismos claros y transparentes.

El Informe aconseja además la creación de nuevas figuras, insiste en el mal uso de algunas categorías de la Ley como el asociado *a tiempo completo*, el ayudante *permanente* o la rigidez del binomio docente-investigador del profesorado de la universidad española que impide a los departamentos contratar personal investigador cuando los aspectos docentes están cubiertos, la necesidad de crear las figuras de Titular Docente, para realizar tareas meramente docentes y la de Titular Investigador, para cubrir las necesidades de investigación de un departamento o colaborar en la docencia de doctorado.

Cuadro 2.1: Modelo de carrera académica.



Fuente: Bricall (2000).

En cuanto a la carrera académica del profesorado en la educación superior en España, entendida como el itinerario formativo de adquisición de competencias, no se cuenta con un modelo homogéneo que debería determinar las figuras iniciales de formación y establecer las condiciones para la promoción dentro del sistema; este

diseño debe estar, además, relacionado con la planificación de los recursos humanos de los centros superiores. Por ejemplo, en España, se calcula que en torno al periodo 2005-2010, se incrementará de manera notable la demanda de nuevo profesorado debido a las jubilaciones; esta previsión debería tenerse en cuenta para tomar decisiones orientadas a la mejora de los estudios de tercer ciclo. En nuestro país la formación de los docentes y los investigadores en la universidad comienza, tradicionalmente, con los estudios de tercer ciclo y aunque es necesario tener el título de doctor para acceder a ciertas plazas de funcionariado como catedrático o profesor titular de universidad el hecho de poseerlo no garantiza capacitación docente alguna. El Informe considera que es indispensable completar la formación de los docentes en aspectos metodológicos y, particularmente, en la aplicación de las tecnologías de la información al aprendizaje.

El Informe plantea un esquema de carrera académica donde el doctorado es el primer eslabón para la carrera académica entendida como docencia e investigación. Este esquema lo podemos observar en el cuadro 2.1.

Con la intención de aumentar entre el personal académico, y el administrativo la predisposición hacia la formación continua, el Informe considera que se deben incorporar como indicadores de rendimiento utilizables en los procesos de evaluación la participación en actividades de formación permanente tanto internas como externas y garantizar el año sabático del personal académico para dedicarlo a actividades de reciclaje profesional.

En cuanto a los aspectos salariales del personal docente nos encontramos que tras la aprobación de la LRU se mejoró el nivel retributivo del profesorado intensificando, también, las exigencias de cumplimiento y dedicación, sobre todo, en cuanto a la dedicación a tiempo completo a la universidad. Pero, en los últimos quince años, no ha habido cambios en lo que a estímulos económicos se refiere. El profesor puede obtener otros incrementos salariales gracias a los contratos contemplados en el artículo 11 de la LRU, pero afectan a aspectos muy concretos de su actividad; el Informe sugiere establecer incentivos retributivos adicionales ligados a criterios de calidad y productividad. En este sentido, el Gobierno de Canarias y las Universidades Canarias han aprobado una normativa de Complementos Retributivos (1468 Resolución de 19 de julio de 1999; BOC 108 de 13 de agosto de 1999) por la que los profesores pueden obtener hasta cuatro complementos de 250.000 pesetas anuales cada uno vinculados a este tipo de criterios.

Una de las dificultades que acarrea la falta de un itinerario académico es la selección del profesorado. El Informe indica que en los casos de los estudios de tipo B y D conviene disminuir el peso que el curriculum investigador tiene en los baremos para acceder a plazas de profesor docente-investigador, valorando la trayectoria docente de los candidatos en cuanto a su experiencia y a su formación psicopedagógica. Considera, también, que la movilidad del profesorado es la base de la calidad en muchos sistemas universitarios, por lo que plantea que se exija el cumplimiento de uno de los preceptos de la LRU por el que un candidato a una plaza debía haber realizado una estancia en un centro distinto al que convocaba la plaza. El modelo para la selección del profesorado de la universidad debe cumplir dos requisitos: asegurar a la sociedad que el candidato seleccionado es el más adecuado para la función que la universidad precisa y proteger la

autonomía universitaria, en el sentido de que sea la propia universidad la que selecciona sus empleados. Para esto el Informe considera tres aspectos fundamentales:

- *Un planteamiento previo acerca de las necesidades docentes y/o investigadoras, convenientemente motivado y elaborado en su propuesta por los órganos centrales de la institución o por la unidad básica responsable de la actividad; esta previsión debería estar recogida en el plan estratégico de la institución.*
- *Una opinión fundamentada de expertos en la materia a la que las necesidades de la institución se refiere.*
- *Una decisión de la universidad, articulada a partir de la responsabilidad de quienes detentan la representación y el gobierno de las instancias adecuadas.*

Por último, en cuanto al personal de administración y servicios, el Informe considera algunos aspectos como la creación de diseños de plantilla tipo para los centros superiores, la firma de convenios multilaterales entre universidades para facilitar la movilidad del personal y cubrir vacantes, establecer complementos de productividad y aplicarlos de manera rigurosa, utilizar los puestos de libre designación para dirigir las políticas a desarrollar entre la plantilla o promover consorcios entre universidades para programar y desarrollar políticas de formación.

7. Calidad y acreditación.

La cultura de la calidad es una realidad en la universidad española. La evaluación de la calidad de la docencia, de la investigación y de los servicios está asumida como parte del proceso de mejora de las instituciones por prácticamente todas las universidades españolas, si bien no existe un modelo unitario de evaluación aplicable a la educación superior. Esta evaluación de la calidad es uno de los procesos para devolver información a la sociedad sobre las inversiones realizadas en formación superior manteniendo la autonomía universitaria, por lo que juega un papel central en la política universitaria; además, teniendo en cuenta que, cuantitativamente, los distintos indicadores barajados señalan que el sistema universitario español está alcanzando sus límites, es el aspecto cualitativo el que va a centrar las políticas del próximo decenio.

El concepto de calidad ha variado últimamente; algunas veces se indica que calidad es sinónimo de excelencia o distinción y se consideran de calidad los centros que destacan en alguna de sus facetas. Este concepto puede ser válido para algunas universidades de élite o para centros que pretenden especializarse en algún aspecto, pero no es un concepto válido para la universidad pública, ya que sus objetivos son diferentes a los de los centros comentados; otro concepto de calidad es el que la define de acuerdo al cumplimiento de una serie de estándares, aunque este concepto se acerca más al concepto de acreditación por la cual se homologan los títulos que un centro otorga a sus estudiantes de acuerdo con unos criterios mínimos de calidad que éste tiene que

cumplir. Este es el caso de los estudios de Veterinaria de los que la Facultad que imparte esta titulación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria está sometida a una evaluación europea piloto para este tipo de estudios; la calidad se ha definido también como adecuación a un objetivo, donde ésta se mide por la competencia de los equipos de gobierno para conseguir los objetivos que se han marcado; también se ha relacionado este concepto con el de eficiencia en el gasto de los presupuestos universitarios. Un concepto importado de la industria y los servicios es el que entiende la calidad como la satisfacción de los usuarios aunque este concepto encuentra dificultades en algunos centros españoles; por último, y relacionado con el concepto de gestión de la calidad total, se entiende la calidad como la capacidad de transformación y cambio en la universidad. En opinión de los autores del Informe, los sistemas de calidad de las universidades deben cumplir una serie de funciones como mejorar la docencia, la investigación y los servicios, preparar a los centros para los procesos de acreditación de instituciones o programas, servir de instrumento para dar cuenta al gobierno y a la sociedad de los recursos asignados y su utilización, informar al estudiante y al mercado laboral acerca de diferentes aspectos profesionales que puedan resultar interesantes a la hora de tomar decisiones o incluso servir como mecanismo diferencial respecto de la financiación. En cuanto al método, el Informe considera que el sistema de calidad en las universidades españolas debe combinar la autoevaluación con una evaluación externa y publicar sus resultados, como se realiza en la mayoría de los sistemas europeos.

En el ámbito europeo las tendencias se orientan hacia la acreditación a nivel internacional y a la búsqueda de modelos de calidad. En nuestro país, a finales de los 80 el Consejo de Universidades comenzó a trabajar en un sistema de evaluación para ofrecer una serie de estándares de calidad basados en la definición de los requerimientos de recursos humanos y materiales. A partir de 1990 se produce un cambio de estrategia, provocado por los pocos resultados obtenidos y se orienta la evaluación hacia los modelos europeos que cristalizan en el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades* desarrollado entre 1992 y 1994 cuyo objetivo fue poner en funcionamiento un método periódico de evaluación de la calidad en la universidad española. El Consejo de Universidades determinó que ésta se realizaría combinando un proceso de autoevaluación con una evaluación externa realizada por expertos. Esta metodología fue valorada satisfactoriamente por las universidades y por expertos internacionales.

Tras el programa experimental, el Consejo de Universidades desarrolla una acción de carácter permanente, el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, aprobado en diciembre de 1995, que implica una serie de criterios como que las universidades, por su vocación de excelencia, deben desarrollar acciones dirigidas a la evaluación de la calidad del producto que ofrecen a la sociedad, que la evaluación de la calidad es una recomendación de diversas directrices y recomendaciones de la Unión Europea y que las universidades públicas tienen que dar cuentas a la sociedad sobre el uso de los recursos que gestiona y de los objetivos alcanzados. El modelo aprobado coincide con el Modelo Europeo de Evaluación en el que se concede a cada universidad su propia noción de calidad relacionada con sus objetivos; el proceso se compone de tres etapas: la primera es la evaluación interna, en la que un Comité interno elabora un estudio de autoevaluación a partir de información

estadística e indicadores sobre la unidad a evaluar; la segunda es la evaluación externa, donde un Comité externo de evaluación analiza la autoevaluación y visita la unidad o institución evaluada y a partir de sus observaciones y de los datos recogidos en las entrevistas emite un informe externo que será estudiado por la universidad para presentar las alegaciones que considere pertinentes; por último, a partir de estos documentos se elabora el Informe de evaluación, al que la universidad deberá dar publicidad y difusión. La finalidad de este Plan es únicamente rendir cuentas y proponer mejoras, por lo que descarta del proceso los aspectos relacionados con la financiación o la acreditación, ya que deben ser las universidades las que impulsen y desarrollen estos aspectos. Los autores del Informe consideran que este plan tiene algunas debilidades debido a su carácter voluntario y a la ausencia de una cultura de la evaluación consolidada en nuestro país, y afirman que se debería avanzar en el modelo hacia programas de evaluación y acreditación, aunque consideran que esta acreditación, si no se plantea correctamente, puede ejercer de freno a actividades innovadoras.

El sistema de evaluación y acreditación debe comprometer a los responsables del sistema universitario, a la Administración y a las universidades. El primer paso compete a las universidades, que deben estar comprometidas con el proceso y considerarlo dentro de su Plan estratégico; el segundo, responde a la Administración y a los responsables de las universidades y hace referencia al modelo de evaluación como método para verificar el desarrollo de los objetivos y la eficiencia de las instituciones; y, un tercer proceso, que es la acreditación entendida como la concesión a una institución del derecho a otorgar títulos cuya calidad se encuentra contrastada según unos criterios estándar. Según indica el Informe *cada universidad debería introducir en su Plan Estratégico los mecanismos adecuados para garantizar el nivel satisfactorio de calidad en los procesos docentes y de investigación y en la gestión*. Estos procesos de calidad, desarrollados por profesores y técnicos, deben ser liderados por el rector de la universidad y contar con la participación de todos los estamentos de la comunidad universitaria; un Consejo Asesor de Calidad conformado por expertos externos y profesores apoyaría todo el proceso. El segundo paso al que hacíamos referencia se centraba en el modelo. En este aspecto la Unión Europea ha recomendado que la organización y gestión de los procesos de evaluación se deben confiar a organismos autónomos independientes de la Administración y de las universidades. En nuestro país las competencias en educación superior están transferidas a las Comunidades Autónomas, por lo que el Informe indica que se podrían crear Unidades o Consorcios de Evaluación de las Universidades en las distintas Comunidades, dirigidos por personas independientes consensuadas entre la Administración y las universidades, que podrían encargarse de diferentes aspectos como revisar el nivel de eficiencia y eficacia de la gestión de los recursos de las universidades, analizar la adecuación de sus infraestructuras, observar la relación de éstas con los sectores sociales y económicos, establecer el nivel de eficacia en la prestación de servicios, analizar los planes de estudios o realizar evaluaciones de la calidad de la docencia y de la investigación.

Hasta ahora, después de aprobar la creación de un título nuevo en la universidad, la Administración no vuelve a revisar la validez de los títulos que concede. La acreditación supone exactamente renovar periódicamente la validez de los programas en función de la evaluación, El Informe propone que se cree a escala estatal una Agencia

de Acreditación autónoma en sus mecanismos de actuación y de toma de decisiones integrada por personalidades del mundo académico y profesional relacionadas con el análisis de la calidad del sistema universitario, asistidos por técnicos y personal de apoyo. Estas tareas de acreditación estarían separadas de las de evaluación, aunque debería basar sus actuaciones en los análisis de ésta, por lo que sería necesaria su coordinación. El Informe indica que este proceso de acreditación se realizaría cada 10 años y sus informes tendrían que dar la oportunidad a los centros de corregir en un tiempo prudencial las carencias o debilidades que se encontraran. Sugiere el Informe, por último, que la evaluación docente del profesorado se reforme, transforme o sustituya para situarla *al nivel de aceptación que ha conseguido la evaluación de la actividad investigadora del profesorado*.

8. Gobierno y administración.

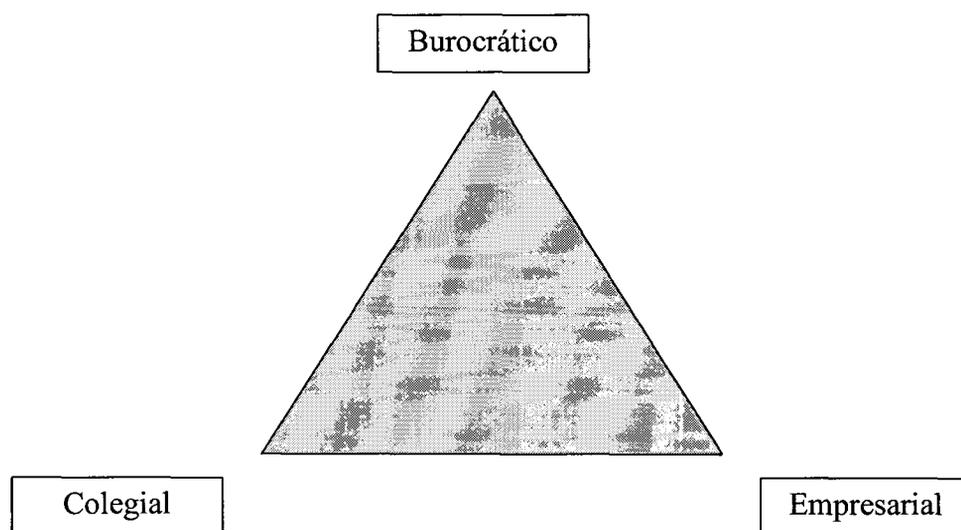
El gobierno de las universidades ha tomado distintas formas de organización, sintetizando, se puede catalogar en dos tipos: la organización colegial y la organización profesional. La organización colegial se caracteriza por un predominio de órganos de gobierno colectivos en los que están representados los diferentes estamentos de la comunidad, aunque predomina el colectivo de profesores tanto en los órganos de gobierno como en los cargos unipersonales, y en el que la mayor parte de las decisiones se toman por consenso. Esta forma está muy arraigada en Europa continental y ofrece un alto grado de consenso interno y de autonomía académica, pero dificulta la gestión de la institución ralentizando la toma de decisiones y dificultando las disposiciones de carácter técnico por la necesidad de llegar al consenso con grupos que defienden sus intereses corporativos. La forma de organización llamada profesional se define como un sistema donde los órganos de gobierno tienen un carácter consultivo o electoral mientras que las funciones de dirección recaen en órganos unipersonales. Los profesores pueden acceder a estos órganos, pero la tendencia camina hacia la gestión profesional y especializada de la institución orientada por criterios de eficiencia técnica. En este caso se corre el riesgo de que los gestores pueden no tener la información suficiente para tomar decisiones acertadas en asuntos de carácter académico o fracasar si no cuentan con la aprobación de los grupos que conforman el centro, profesores y estudiantes principalmente. Actualmente, según indica el Informe, los sistemas de gobierno reúnen las características de la organización colegial, especialmente en los asuntos académicos, pero se está produciendo un acercamiento de la gestión universitaria hacia sistemas más profesionalizados para dar respuesta a las presiones competitivas del entorno.

En las últimas décadas, la percepción de la universidad ha aumentado reconociéndose como una entidad prestadora de servicios que debe buscar una prestación de calidad, pero la estructura de la universidad como organización de servicios no es tan clara como la organizada por disciplinas. Según indica el Informe, la universidad española ha ido creando distintos esquemas organizativos e incluso nuevas ordenaciones jurídicas para gestionar nuevos servicios, en la búsqueda de la mejor forma de organización para prestarlos.

Los autores del Informe, considerando aspectos como la autonomía universitaria y el modelo de gestión y de organización, consideran tres modelos globales de gobierno de la universidad: *el modelo burocrático*, *el modelo colegial* y *el modelo de mercado*. El modelo burocrático corresponde a los sistemas más supeditados a la Administración Pública, con una menor autonomía y una gestión regida por el derecho administrativo lenta y premiosa. Este modelo que predomina en Francia y en los países del sur de Europa, era el modelo de la universidad española hasta la aprobación de la LRU en 1983, pero se considera demasiado rígido para la gestión de los centros superiores y dificulta su capacidad para adaptarse a los cambios de la sociedad. El modelo colegial es el que considera a la universidad como una entidad completamente autónoma, emancipado de la Administración Pública, con normas de funcionamiento en las que la comunidad académica tiene un papel sustancial. Este modelo tiene la ventaja de amparar, en principio, la independencia académica frente a las presiones políticas o económicas, pero tiene el problema de anquilosarse en el corporativismo de los profesores o el inmovilismo de la comunidad universitaria, además de que la actual complejidad de la gestión universitaria parece requerir una gestión profesional eficiente que puede resultar incompatible con las inercias de los órganos colegiados. El modelo empresarial o de mercado es el desarrollado en las universidades privadas dependientes de empresas o fundaciones que tienen una gestión profesionalizada; las ventajas de este modelo radican en su capacidad de adaptación y respuesta mientras que las desventajas provienen de las dificultades en materia de la autonomía académica que garantiza.

Los tres modelos pueden ser considerados los vértices de un triángulo cuyo interior representa todas las posibles combinaciones que entre ellos se pueden hacer.

Cuadro 2.2: Modelos de gobierno de la universidad.



Fuente: Bricall (2000).

Las características de cada uno de estos modelos globales las tomamos del Informe Universidad 2000 para presentarlas en la tabla 2.2.

Los aspectos sombreados en gris claro definen el modelo desarrollado en la LRU, mientras que los sombreados en gris oscuro son los que caracterizan las tendencias actuales hacia el acercamiento del sistema público al modelo empresarial. La LRU desarrolló un modelo híbrido de gestión de la universidad basado en la consecución de la autonomía universitaria por la que se luchó durante el franquismo y en la democratización del sistema, entendida como la apertura del sistema de formación superior a sectores más amplios de la población y como la introducción de sistemas más participativos en el gobierno de la universidad. En este sentido se desarrolló un modelo en el que las universidades son financiadas en su mayor parte por el estado que no interviene en el gobierno interno de la institución. El modelo anterior a la LRU se acercaría más al modelo burocrático mientras que este se aproxima al modelo colegial, acercándose paulatinamente de una manera leve al modelo profesional y técnico.

Tabla 2.2: Modelos de gobierno de la universidad

	Burocrático	Colegial	Empresarial
Financiación	Exclusivamente pública	Pública o privada no lucrativa	Privada
Directivos	Nombrados	Electos	Contratados
Programas de enseñanza	Determinados por el Estado	Definidos por la universidad	Condicionados por la demanda
Títulos académicos	Garantizados por el Estado	Garantizados por la universidad	Sistemas de acreditación
Profesorado	Funcionarios	Contrato académico	Contrato laboral
Estatuto jurídico	Organismo de la Administración Pública	Corporación independiente	Empresa o asociación privada
Modelo de gestión	Jerárquica	Democrática participativa	Profesional
Órganos colegiados	Consultivos y electivos	Ejecutivos y electivos	Solo consultivos
Organización	Rígida con orientación profesional	Rígida con orientación disciplinar	Flexible

Fuente: Bricall (2000).

El gobierno de la universidad debe controlar tres tipos de procesos: los procesos académicos, los procesos de gobierno y los procesos de apoyo para poder llevar a cabo

sus proyectos y alcanzar sus objetivos. Los procesos académicos son un conjunto de actividades que permiten desarrollar la función docente e investigadora de la universidad y necesitan de una serie de procesos de apoyo como la gestión de los recursos humanos, financieros y de información de las diversas tareas universitarias; y, procesos de gobierno, refiriéndose a la dirección de la universidad, no sólo a nivel global sino al gobierno de todas sus unidades. Esta función de gobierno y apoyo es, según los autores del Informe, uno de los aspectos menos valorados de la universidad española en relación con otros sistemas universitarios europeos.

Los procesos académicos han dado a la universidad española una organización de carácter disciplinar donde la unidad básica de docencia e investigación es el departamento pero, cada vez más, se asumen responsabilidades que superan el ámbito de los departamentos. La propuesta recogida anteriormente de diferenciación de enseñanzas permite precisar alguna de esas funciones transversales. Para las enseñanzas de tipo A los dos primeros años, que tienen un carácter pluridisciplinar por grandes áreas, por lo que el Informe recomienda la creación de una organización académica encargada de gestionar la primera etapa de los estudios de tipo A que no esté fundamentada en la organización por departamentos. Esta unidad debería ocuparse de aspectos como la relación con la enseñanza secundaria, el sistema de acceso a la universidad, la selección de profesorado para estas etapas, modificar los planes de estudio, establecer asignaturas básicas comunes para todos los estudiantes, concretar los sistemas de orientación o controlar la calidad de los resultados. En cambio, los estudios disciplinares del segundo ciclo de estudios de tipo A y de tipo C, pueden ser gestionados por estructuras organizativas como los departamentos. Los estudios de tipo B y D encuentran un problema de carácter organizativo debido a su carácter técnico y profesional. El Informe aconseja que la organización de estos estudios se realice a través de unidades cuya composición se decida en función de las salidas de dicha profesión o las necesidades del mercado laboral.

Otros procesos académicos son los de investigación en los que encontramos realidades diferentes que van desde el investigador individual hasta los grandes centros de investigación, por lo que la organización de la investigación también tiene que responder a estas diferencias. La tendencia prioritaria avanza hacia la consolidación de grupos de excelencia organizados a través de centros o institutos de investigación pero, para los pequeños grupos o los investigadores individuales, la gestión debe mantenerse como hasta ahora dentro del marco general de la universidad.

En el marco de los procesos académicos se encuentra también la gestión de los procesos y servicios académicos que hace referencia a diferentes aspectos relacionados con la docencia y la investigación como *el diseño de planes de estudio* que, en opinión de los autores del Informe, está regido por intereses disciplinares, por lo que consideran que hay que modificar los procedimientos de diseño; *la promoción de estudiantes*, donde aparecen circunstancias de carácter demográfico, como el descenso poblacional, que pueden provocar una disminución del número de estudiantes, por lo que los centros superiores deberán abrir sus actividades a otros ámbitos como la educación continua y permanente; *la captación de recursos* ya que, ante la congelación o disminución de los fondos públicos para las universidades, las instituciones tienen que buscar recursos financieros por medio de la venta de servicios; *la atención pre y postservicio*,

entendiendo la primera como la gestión de la matrícula o la contratación y facturación de proyectos de investigación y la segunda como el asesoramiento al estudiante, las bolsas de empleo, la información sobre actividades de postgrado o la relación con los antiguos estudiantes; y *la prestación del servicio*, para la que hay que implementar políticas de formación de recursos humanos y de aseguramiento de la calidad, etc. En relación a este tipo de procesos el Informe indica que, por un lado, hay que dar mayor importancia a los órganos ejecutivos que se ocupan de su gestión, y, por otro, hay que diseñar distintas formas de organización según la naturaleza de los diversos servicios universitarios.

Los procesos de gobierno se enmarcan dentro de la planificación estratégica en la cual se deben recoger cuestiones como un conocimiento profundo del entorno universitario, de la satisfacción de los clientes, de las debilidades y fortalezas propias y de sus competidores, así como las tendencias tecnológicas, sociológicas o de mercado a las que se enfrentan, la visión y la estrategia de la institución, los objetivos y acciones a desarrollar consensuados por la comunidad universitaria y los planes operativos para lograrlos.

Las prácticas de gobierno en la universidad española, tras la aplicación de la LRU, han sido caracterizadas, en general, por obtener alto grado de consenso en sus decisiones, pero han fracasado en la rendición de cuentas a la sociedad que la financia. En opinión de los autores del Informe por las limitadas competencias otorgadas a los Consejos Sociales como órganos de representación de la sociedad en la institución. Éstos consideran, también, que la exigua eficiencia de la gestión se debe principalmente a *la intrincada red de órganos colegiados, con amplia, y generalmente numerosa, representación de todos los estamentos universitarios, de las limitaciones que los sistemas de elección y control imponen a los órganos unipersonales, y de la complejidad de los procesos de participación en la toma de decisiones característicos del modelo burocrático-colegial*. El Informe afirma que, sin perder las tradiciones académicas de gestión colegial y autonomía institucional, la universidad debería acercarse hacia un modelo de gobierno más profesional y sugiere como medidas más importantes que los órganos de gobierno, una vez elegidos, deberían tener una amplia capacidad de acción para la toma de decisiones; que se deberían reducir, tanto en número como en tamaño, los órganos colegiados, manteniendo solamente los imprescindibles y reduciendo su composición a proporciones razonables para su eficaz funcionamiento; que el máximo órgano de gobierno debería estar formado por representantes de la comunidad universitaria y representantes de la sociedad o, en caso de que solo fueran representantes de la universidad, se debería facultar al Consejo Social para ejercer el control social y económico del centro; y que el sistema debería mantener la flexibilidad suficiente como para que cada institución pudiera adaptarlo a sus características.

Por último, los procesos de apoyo suelen estar dentro de los cometidos de la gerencia; gestión de recursos humanos, gestión de recursos de información y gestión de recursos financieros y materiales. La gestión de recursos humanos la hemos analizado en el apartado del personal de la universidad, la gestión de recursos de información la veremos en el apartado siguiente, y, en cuanto a la gestión de recursos financieros y materiales, el informe indica que es esencial que la universidad identifique los

productos y servicios que ofrece para desarrollar instrumentos de contabilidad analítica que permitan conocer sus costes reales poder gestionar de una manera más eficiente.

La Asociación de Universidades Europeas (CRE) propone cinco vías para mejorar la financiación universitaria: la primera, a través de campañas sociales para aumentar la proporción del PIB dedicado a educación superior, que iría acompañado del compromiso de evaluación externa de las universidades; la segunda, está relacionada con el cambio de relación con la Administración, presentándole las necesidades financieras de una forma más transparente y vinculada a objetivos concretos; en tercer lugar, propone a los centros buscar financiación pública en los distintos niveles de la Administración por medio de proyectos de investigación o programas finalistas; una cuarta posibilidad es pedir una contribución financiera razonable a los estudiantes; y la quinta vía consiste en buscar nuevas formas de financiación, para lo que propone tres alternativas: obtener nuevos ingresos en los servicios tradicionales de la universidad por medio del cobro de prestaciones por venta de productos, uso de instalaciones, explotación de servicios, etc.; una segunda forma consiste en obtener fondos adicionales para desarrollar las actividades comunes de la universidad por medio del patrocinio, de las donaciones particulares o del mecenazgo; y, como tercera alternativa, obtener fondos para financiar nuevas actividades como las *spin-off* y otras relacionadas con el cambio tecnológico.

9. Redes tecnológicas y redes universitaria.

La introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la universidad es uno de los procesos de cambio más importantes que esta viviendo la educación superior en Europa en las últimas décadas. Estas tecnologías permitirán eliminar restricciones de espacio y tiempo en las actividades docentes, lo cual es más importante en un entorno como el nuestro, un archipiélago compuesto por siete islas, donde la generalización de las TIC puede tener una importancia capital para lograr altas cotas de participación en la educación superior.

Existen diferentes circunstancias que favorecen la difusión de las TIC en la universidad; por un lado, la sociedad espera de los graduados que conozcan las influencias y formas de gestión de estas tecnologías en sus diversas áreas de conocimiento y que dispongan de las suficientes competencias para utilizarlas pero, además de la demanda, la universidad, como centro de conocimiento, debe invertir y liderar la investigación de estas nuevas tecnologías. En España, el proceso de introducción de las TIC ha sido dispar pero, prácticamente todas las universidades, han realizado algún proyecto en este sentido. Los servicios en red como la difusión de la información sobre la universidad, los servicios de biblioteca o la automatrícula se han universalizado y algunas han empezado a utilizar las TIC como recursos docentes o para organizar cursos o asignaturas a distancia. La Asociación de Rectores Europeos (CRE) ha indicado que la introducción de las TIC en las universidades europeas se encuentra con ciertas dificultades como la falta de una estrategia institucional en este sentido, la resistencia del personal académico y administrativo, tanto por falta de información como por la incomodidad de tener que realizar nuevos aprendizajes cuando, en muchos

casos, están ya cercanos al final de su carrera profesional o la falta de previsión de los costes que estas tecnologías conllevan. Por estas razones, la CRE recomienda a las universidades que incluyan las TIC en sus planes estratégicos.

La incorporación de las TIC no supone la desaparición del profesor aunque si conllevará, en alguna medida, una nueva distribución de funciones, orientando su trabajo hacia la tutorización de los aprendizajes más que a la impartición de contenidos. El Informe recomienda a las universidades que informen a los profesores de la oportunidad para desarrollar sus carreras que representan las TIC, además de establecer políticas de incentivos para que adquieran estas nuevas competencias ya que consideran que la inversión en nuevas tecnologías se perderá si los profesores no están preparados para utilizarlas.

Las universidades deberán programar el gasto en adquisición de tecnología y en su mantenimiento técnico. Este tipo de inversiones es diferentes de las tradicionales realizadas por la universidad debido a que los avances en este campo se producen vertiginosamente y los equipos deben ser renovados en periodos relativamente cortos de tiempo, así como los programas con los que se trabaja; además, hay que tener en cuenta las necesidades de recursos humanos para mantener el funcionamiento del equipamiento y asesorar técnicamente a docentes y estudiantes. Las universidades deben invertir en el desarrollo e innovación de metodologías y herramientas docentes vinculadas a las TIC e introducir la reingeniería de procesos administrativos y la gestión por proyectos en la docencia para tener un conocimiento más exhaustivo de los estudiantes, de las tasas de éxito, fracaso o abandono, etc. orientadas a mejorar de la calidad del servicio.

España es uno de los estados de la Unión Europea con menor tasa de ordenador con conexión a Internet por habitante. Las universidades españolas deberían, por lo tanto, ofrecer acceso a los estudiantes a la red en unas condiciones óptimas y llevar a cabo políticas de ayuda al estudiante par la adquisición de ordenadores. El Informe indica que la estrategia, seguida por muchas universidades, de crear aulas de informática es muy costosa y a largo plazo insostenible por los elevados costes de mantenimiento o la rapidez con la que avanza la tecnología. El Informe recoge las iniciativas que algunas universidades extranjeras han desarrollado por la que sus estudiantes deben poseer un ordenador portátil para matricularse, aunque el centro establece distintos tipos de becas y ayuda para la adquisición de éste.

En este escenario cada vez más virtualizado, las actividades y servicios del Campus adquieren mayor importancia, ya que este espacio implica uno de los aspectos más importantes de la formación universitaria, no solamente académica, que conlleva el desarrollo personal a través del intercambio de vivencias en un entorno crítico y cultural e intelectualmente rico.

10. Conclusiones.

El Informe Bricall plantea una serie de reflexiones sobre la adaptación de la universidad española a la sociedad del conocimiento y a un entorno globalizado en el

que la educación superior juega un papel importante, reconoce la necesidad de reformar algunas de las dinámicas actuales y adentrarse en conceptos como la calidad total o la planificación estratégica.

Destaca, como producto de los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, la necesidad de actualizar los conocimientos constantemente y considera que las universidades deben adecuarse a las nuevas circunstancias y liderar este cambio. En la actualidad, España es uno de los países de la Unión Europea que menos invierte en la educación superior, soporta elevadas tasas de fracaso y de abandono de los estudios y destina menos recursos a becas y ayudas a los estudiantes. Propone aumentar el gasto en educación superior del 1.1% al 1.52% del PIB, mejorar las condiciones retributivas del profesorado y acrecentar el número de becas y las cantidades que perciben los estudiantes, además de establecer nuevas fórmulas de ayuda como los préstamos-renta, destinados a los últimos años de estudio.

El informe considera que son necesarios importantes cambios en el diseño de los planes de estudio, las titulaciones deben formar de una manera integral y no solo profesional al individuo y considera que los primeros ciclos deben estar diseñados de forma que desarrollen esa formación amplia y retarden la decisión de especialización, desarrollando unos segundos ciclos de carácter más técnico, y facilitando a los estudiantes la posibilidad de construir su itinerario. En esta línea, recoge la idea de facilitar en las titulaciones puntos de salida, tras cursar un determinado número de créditos, que proporcionen una certificación de los conocimientos adquiridos y la posibilidad de obtener la titulación tras cursar varios de estos módulos. Además, introduce la necesidad de establecer fórmulas de orientación a los estudiantes y propone que los docentes deben tener un papel activo en esa labor, pues considera que estas medidas disminuirían los porcentajes de abandono y de fracaso en la universidad.

La rendición de cuentas a las administraciones y el establecimiento de incentivos debe producirse a través de la evaluación de la docencia y el establecimiento de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones. Cada universidad debe implantar en su planificación estratégica los elementos necesarios para garantizar y mejorar la calidad y la innovación en los procesos docentes, de investigación y en la gestión, aprovechando las tecnologías de la información. Además, en este nuevo entorno, las instituciones deben buscar alianzas estratégicas y desarrollar la cooperación con otras universidades y organizaciones que fortalezcan su situación financiera y su autonomía.

CAPÍTULO **3**

Calidad de la docencia, rendimiento académico
y deserción en la universidad

En la educación superior la búsqueda de la calidad se ha convertido en un elemento prioritario, y es ahora cuando la consecución de esta calidad aparece como objeto específico de atención y como meta a alcanzar mediante planes, proyectos o programas sistemáticos. En las pasadas décadas, los esfuerzos de los gobernantes estaban orientados a facilitar el acceso del mayor número posible de sujetos a la enseñanza universitaria, es decir, convertir la universidad en un centro de formación superior para todos y no exclusivamente para la élite cultural y económica de la sociedad como históricamente había sucedido. Una vez se lograron avances en la universalización de la educación universitaria, se consideró que era necesario mejorar las dotaciones de infraestructuras en los campus. Actualmente, se plantean otras metas de nivel superior, donde los esfuerzos se dirigen a mejorar la calidad del servicio que las universidades ofrecen a la sociedad. Podemos decir que en los países avanzados los problemas de la educación se han trasladado de aspectos de tipo cuantitativo a situaciones de carácter cualitativo (Pérez, 1997).

Los criterios de calidad han ido adquiriendo protagonismo en nuestro entorno, integrándose tanto en el sector público como el privado. De esta manera, el concepto de calidad está plenamente incorporado en la sociedad, tanto en los gestores de las empresas como en los representantes públicos. Por otro lado, el nivel de exigencia de los usuarios ante los bienes y servicios que reciben tanto de las entidades privadas como de las instituciones públicas, ha aumentado de forma notable. En este marco, la universidad pública se encuentra ante una nueva situación con usuarios más exigentes y menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones sobre las que tienen elevadas expectativas de calidad, lo que conlleva que los gobiernos se preocupen por aumentar la efectividad y la eficiencia de sus sistemas nacionales de educación superior (Yorke, 1998). La implementación de sistemas de evaluación de la calidad, que difieren en forma y modelo entre los distintos países, así lo ponen de manifiesto.

Sánchez (2001) concreta un conjunto de razones para justificar esta preocupación por la calidad en la educación superior, de las que destacamos las siguientes:

- 1) Una formación de calidad es una fuente de crecimiento económico, desarrollo tecnológico y de mejora de la competitividad necesaria para una sociedad desarrollada.
- 2) La calidad en los servicios es una exigencia de la sociedad.
- 3) Las empresas demandan calidad en la formación recibida por aquellos que buscan empleo.
- 4) La cada vez más elevada inversión que supone la educación superior conlleva una mayor preocupación por controlar la calidad.
- 5) Tras un proceso de expansión parece oportuno dedicar esfuerzos a mejorar la calidad de las instituciones y la eficacia de la gestión ahora que existe un periodo de estabilidad en la educación superior.

Realizar una definición de calidad es exponerse a una tarea compleja debido a la relatividad del concepto y a la dificultad de encontrar un consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria. La Enciclopedia of Educational Research señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma. En la educación universitaria el concepto de calidad no siempre se define y si se hace es de forma vaga, ya que los objetivos perseguidos son muy diversos y no están definidos de forma clara debido a que cada uno de los implicados (estudiantes, profesores, gestores, etc.) resalta objetivos distintos (Escudero, 1993). Coincidiendo con este planteamiento, Rodríguez (1991a, 51) señala que *no se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad*. Kells (1990) explica esta situación con el binomio: diferentes motivaciones en la evaluación-diferentes conceptualizaciones de calidad.

Ante estas dificultades, distintos autores proponen diferentes esquemas a la hora de definir la calidad. Así, Wilson (1987) distingue cuatro visiones de la calidad: a) reputacional; b) basada en los resultados; c) basada en los recursos y d) basada en el valor añadido a los estudiantes y a la sociedad. De Weert (1990) señala que la calidad no puede hacer únicamente referencia a los logros y resultados, ya que también debe tener en cuenta las entradas y los procesos. Además, distingue entre objetivos internos y externos a la institución, cruzados con tres niveles de análisis: los que inciden en la sociedad, los institucionales y los que afectan a los estudiantes como individuos. Loder (1990) enfatiza, entre otras variables, la utilización de las cualidades de la enseñanza eficaz centradas en las características y actuación del profesor. De Miguel (1991) defiende la calidad como provecho educativo, proponiendo una amplia gama de aspectos y elementos a la hora de establecer criterios; y Dendaluce (1991) sugiere tres dimensiones para definir la calidad: a) respuesta a las necesidades educativas; b) coherencia de los distintos componentes o partes del proceso educativo y c) satisfacción entre los implicados.

Esta tendencia ya imparable, tanto en nuestro país como en la Unión Europea, hacia la búsqueda de la calidad conlleva la institucionalización de la evaluación y posteriormente de la acreditación y homologación de estudios y centros. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, recoge esta vocación y dedica el Título V de su articulado a la evaluación y la acreditación de las universidades. Así, el artículo 31 hace referencia a la garantía de la calidad y expone lo siguiente:

1. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:

- a) *La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.*
- b) *La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.*

- c) *La mejora de la actividad docente, investigadora y de la gestión de las Universidades.*
- d) *La información a las Administraciones Públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.*
- e) *La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.*

2. *Los objetivos señalados en el apartado anterior se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de:*

- a) *Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a efectos de su homologación por el Gobierno... así como de los títulos de Doctor...*
- b) *Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.*
- c) *Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.*
- d) *Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.*
- e) *Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones Públicas.*

El artículo 32 se refiere a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que es autorizada mediante Acuerdo del Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002. En el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria se crea la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria por Ley Territorial 2/2002, de 27 de marzo, y se establece su desarrollo y funciones por el Decreto 103/2002, de 26 de julio.

Además, estipula en su artículo 46.3 que *En las Universidades públicas, el Consejo Social, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, aprobará las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios.*

Como podemos apreciar, la Ley Orgánica de Universidades y los efectos de su desarrollo posterior permitirán potenciar la evaluación, la certificación y la acreditación. En nuestro caso, esperamos de la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria que también concrete y determine la financiación adecuada para implantar las acciones de mejora que pueda convertir a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en un centro de referencia nacional e internacional. Respecto a la evaluación de las instituciones universitarias los aspectos relacionados con el rendimiento académico tienen una importancia fundamental a la hora de medir la calidad de un centro superior.

En esta línea, de Miguel y Rodríguez Espinar (1990) proponen una serie de indicadores de carácter cuantitativo y cualitativo para evaluar la calidad de las universidades:

- a) A través de técnicas cuantitativas pueden ser recogidos los siguientes datos:
- Calificaciones obtenidas por los estudiantes.
 - Número de cursos necesarios para acabar en relación a lo estipulado en el Plan de estudios.
 - Tasa de egresados en relación a los matriculados.
 - Tiempo que transcurre desde que finalizan los estudios hasta que obtienen un trabajo.
 - Tasa de costo por graduado.
- b) Por medio de técnicas cualitativas puede extraerse información referida a:
- Relación entre los objetivos previstos y los alcanzados.
 - Prestigio de los titulados.
 - Programas de innovación docente.
 - Política de formación y reciclaje.
 - Mejoras institucionales en función del rendimiento.

1. Rendimiento y fracaso académico.

El rendimiento académico es definido por Cowan (1985) utilizando tres conceptos importados de la teoría de sistemas: *eficiencia*, *eficacia* y *rendimiento*. La *eficiencia* es la relación que existe entre las entradas y las salidas de un sistema. Se busca la relación entre el *input* y el resultado que se obtiene. Es una definición con un cierto enfoque externo y aditivo de la evaluación, que se centra en el costo que implica un buen o mal rendimiento. La *eficacia* hace referencia a la relación entre los resultados obtenidos y los objetivos planteados previamente. La *eficacia* es un concepto interno al propio sistema y, según el autor, unida al concepto de *productividad* se puede englobar en uno más amplio denominado *medidas de rendimiento* que cuando es evaluado se denomina *rendimiento institucional*. En esta misma línea, Pozo y Hernández (1997) relacionan el rendimiento académico universitario con la *eficacia* y la *eficiencia* del sistema educativo; con la *eficacia*, los productos obtenidos están en consonancia con los objetivos previstos, y con la *eficiencia*, los resultados obtenidos responden a los recursos destinados por la institución.

Los estudios sobre rendimiento académico, fracaso académico y deserción se han desarrollado tradicionalmente en la educación primaria y secundaria. Su aplicación a la educación superior comienza a despertar el interés de los investigadores y los gestores públicos a partir de la década de los '90, por lo que la literatura sobre este aspecto no es muy profusa. Escandell y Marrero (1999, 107) indican que el rendimiento en la universidad se puede entender desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva cuantitativa recogen los aspectos referidos a los estudiantes que obtienen su título en el tiempo programado; es decir, a los que terminan sus estudios en relación con los que se matriculan por primera vez cada año, tasas de retención, porcentaje de deserciones, etc. Por otro lado, desde el punto de vista cualitativo, se considera el nivel de formación de los estudiantes que terminan, la conexión entre el Plan de estudio y las demandas del mercado laboral y de la sociedad, etc. Según estos autores el término rendimiento se utiliza en la educación superior como sinónimo de calidad de docencia o 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.*

En el ámbito universitario el rendimiento académico ha recibido distintas definiciones según los contextos en los que se realice, aunque casi todos los autores optan por una definición de carácter operacional, tomando en consideración, principalmente, las calificaciones obtenidas por los estudiantes (Latiesa, 1991a). En este sentido, González Tirados (1991) resalta la evaluación cuantitativa del rendimiento y lo define como el éxito obtenido por los alumnos en la superación total de cada curso académico, aunque indica que lleva implícita la evaluación de indicadores cualitativos. Otros autores consideran que el rendimiento se mide a través del número de estudiantes egresados en el número de años de que consta la titulación cursada (Herrero e Infestas, 1980). Sin embargo, investigadores como Burgaleta (1980) habían profundizado en la definición de este concepto y afirman que la expresión del rendimiento en un contexto educativo hace referencia al nivel de conocimientos y destrezas exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación.

El rendimiento académico se estudia en función de diferentes variables relacionadas entre sí, e incluye el fracaso y el abandono como aspectos complementarios de un mismo universo, por lo que la predicción del rendimiento es multidimensional. En el rendimiento influyen factores que se pueden congregarse en tres grupos: los relacionados con el estudiante, los que dependen del profesorado y los vinculados a la organización académica universitaria. Las investigaciones realizadas en este campo se centran en el primero de los grupos, el relacionado con los estudiantes, por la facilidad para cuantificar de una manera objetiva. Para el estudio del fracaso, y más concretamente del abandono, se ha seguido la misma dinámica.

La mayor parte de los trabajos relacionados con el rendimiento académico utilizan diferentes modelos de análisis para explicar el rendimiento utilizando distintas variables. La mayor parte de los modelos se pueden enmarcar dentro de uno de los tipos siguientes (Rodríguez Espinar, 1986):

- *Modelo psicológico.* Basado en la medida de dimensiones (la aptitud, la motivación y la personalidad del estudiante) como factores que pueden predecir su rendimiento.

- *Modelo sociológico.* Fundado en el análisis y evaluación de variables ambientales, familiares, escolares, etc. como determinantes del rendimiento.
- *Modelo psicosocial.* Basado en los procesos interpersonales de los estudiantes en los que se estudian variables de estructura y de progreso 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 unión de los tres anteriores, no sólo reconoce la influencia de todas las variables en ellos recogidas sino también la interacción entre las mismas.

Como indican Escandell y Marrero (1999) en todas las investigaciones realizadas sobre el rendimiento, independientemente del modelo en el que se hayan apoyado, se opta por aplicar un método cuantitativo que permita conocer las tasas de éxito de los estudiantes, el número de convocatorias a las que se presenta antes de superar la asignatura, las calificaciones medias obtenidas, las dificultades que encuentran para superarlas, etc. Estos autores proponen una definición operacional del rendimiento académico para unificar criterios a la hora de entender los diferentes modelos. En este sentido, consideran *rendimiento en sentido amplio* el que incluye las tasas de deserción, retraso o retenciones y éxito; *regularidad académica* hace referencia a las tasas de presentación de estudiantes a examen y, *rendimiento en sentido estricto*, a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas finales. Las dos últimas han tenido poco interés para los investigadores, centrándose el estudio en los aspectos relacionados con la primera de las definiciones.

Los datos recogidos por Latiesa (1991 a y b) sobre el rendimiento académico en la educación superior en diferentes países, indican que el rendimiento académico en la universidad es muy bajo en los países estudiados: Estados Unidos, Austria, Alemania, Holanda, Finlandia, Suiza, España y Francia. El abandono y el retraso en los estudios en estos países presenta tasas preocupantes y son pocos los estudiantes que finalizan la carrera en el tiempo establecido en el Plan de estudios, aunque estos datos no son homogéneos para todas las titulaciones. La autora indica que este rendimiento es, además, inferior en el primer año de estudio que en los posteriores.

El fracaso académico en la educación superior es un asunto que, si bien ha existido siempre comienza a convertirse en un problema preocupante cuando la educación universitaria se universaliza. En nuestro país, a partir de los años 60 la demanda de educación superior crece de una manera importante y con ella aparece también un aumento de los estudiantes que fracasan, convirtiéndose en un problema en el ámbito institucional, social y, fundamentalmente, a nivel personal para el individuo que fracasa. Pero, desde el punto de vista institucional y social, el gasto que supone un licenciado al erario público se ve ampliamente incrementado si el número de años que un estudiante necesita para obtener su título es mayor del establecido. Además, si como indica Shattock (1990), las universidades realizan una gran contribución al progreso social y al desarrollo económico y cultural de un país, el fracaso no es algo que sólo afecta al sujeto que lo sufre sino a la sociedad en su conjunto.

El fracaso académico puede ser definido como la no consecución de las metas formativas por parte del estudiante (González Tirados, 1989) o lo que es lo mismo, la no superación de las pruebas de evaluación diseñadas para la consecución de los objetivos curriculares establecidos. Pero como señalan diversos estudios del fracaso académico (Escandell y Marrero, 1999; García Llamas, 1986; González Tirados, 1986; Page, 1990; Pozo, 2000), su definición es una misión complicada. Estos autores justifican este hecho debido a los siguientes condicionantes:

1. Las definiciones existentes hacen referencia a algunas de las circunstancias que provocan este fracaso como asignaturas suspendidas, retraso en los estudios, no presentación a los exámenes o cambio de titulación, pero ninguna de ellas atiende a todos estos indicadores en su conjunto.
2. La multiplicidad de enfoques teóricos desde los que se ha abordado el fracaso académico ha dificultado el acercamiento a una definición aceptada por los investigadores (García Aretio, 1987). Por esta razón, como indica Pérez Serrano (1986), las definiciones existentes son parciales y sesgadas.
3. Por último, este problema ha sido muy estudiado en los niveles inferiores del sistema educativo pero prácticamente olvidado en la educación superior.

Las definiciones existentes las hemos agrupado de acuerdo con los indicadores y criterios de fracaso que utilizan y la perspectiva desde la que están planteadas. De esta manera nos referiremos en primer lugar a aquellas definiciones que utilizan las calificaciones académicas como variable para distinguir el éxito del fracaso académico. En segundo lugar, consideraremos las definiciones basadas en la consecución de objetivos, y por último, estudiaremos las definiciones hechas desde una perspectiva multidimensional.

Este primer grupo, compuesto por las definiciones relacionadas con las calificaciones académicas, es el más extenso, ya que son las calificaciones las que inciden en las decisiones administrativas de promoción y finalización de los estudios, siendo, además, un criterio aceptado de rendimiento en el mundo laboral. Miguel y cols. (1967) fueron los primeros que indicaron que el estudio del rendimiento académico a través de las calificaciones era un importante indicador de la calidad de la docencia. Otro investigador del rendimiento, fundamentalmente en el ámbito escolar, Gimeno Sacristán (1976), entiende el rendimiento escolar como el conjunto de calificaciones obtenidas por el estudiante aunque reconoce que este criterio es insuficiente como medida objetiva del rendimiento exacto del individuo o de sus capacidades.

González Tirados (1991) define el rendimiento como el éxito obtenido por los estudiantes en la superación de cada uno de los cursos académicos, refiriéndose a las calificaciones obtenidas en los exámenes finales. Gómez Castro (1986) considera que el rendimiento hace referencia al nivel de destrezas y conocimientos demostrados por el estudiante mediante cualquier sistema de evaluación y García Llamas (1986) indica, también, que las calificaciones académicas son el mejor indicador del rendimiento académico. Por último, García Aretio (1991) diseñó un indicador de rendimiento en el que intervienen las calificaciones, el total de asignaturas matriculadas y el número de

asignaturas a las que el estudiante se presentó. Para este autor, el rendimiento académico a escala operativa, hace referencia a las calificaciones, al resultado o producto de una evaluación sumativa o a la superación de unas determinadas pruebas.

El segundo grupo de definiciones relaciona el rendimiento académico con la consecución de una serie de objetivos predeterminados que se pretenden lograr tras un proceso de formación. Estos objetivos son marcados por quien diseña los conocimientos a adquirir en cada asignatura, por lo que no hace referencia a los objetivos individuales que se pueda marcar el estudiante. Por otro lado, la institución también define objetivos como formar buenos profesionales competitivos en el mercado laboral, por lo que estaríamos acercando el concepto de rendimiento académico al de eficacia de la institución.

En este grupo de definiciones encuadramos la de González Tirados (1989) que hace referencia al logro, por parte de los estudiantes, de unas metas formativas. La autora indica que éste es un objetivo perseguido por la institución, pero si lo replanteamos desde el punto de vista del estudiante, el parámetro desde el que se mide el rendimiento es el de aprobar o no las asignaturas finales, por lo que estaríamos haciendo referencia a las calificaciones. Por esta razón, Pozo (2000) plantea que la diferencia entre estos dos grupos de definiciones es arbitraria, ya que el éxito académico es un asunto que incumbe al estudiante, a la institución y a la sociedad en general y, como en el sistema actual ese éxito viene dado por las calificaciones obtenidas, estamos haciendo el mismo planteamiento desde una perspectiva diferente.

No obstante, cuando hacemos referencia a los objetivos de las instituciones universitarias, parece existir cierta falta de definición sobre cuáles son los objetivos específicos para sus estudiantes. La universidad debe plantearse para qué prepara a sus estudiantes, posiblemente, debería formar a los mejores profesionales para desarrollar su trabajo en la sociedad. No obstante, el mercado no puede absorber a todos los profesionales que la institución capacita, por lo que ésta no puede plantear sus objetivos sin estar en consonancia con las demandas de la sociedad.

En un tercer grupo de definiciones encontramos las que hacen un planteamiento multifactorial del rendimiento académico universitario. Como indica González Tirados (1989) en el concepto de rendimiento influyen múltiples factores interrelacionados, lo que hace difícil el establecimiento de criterios para su valoración en la educación superior, así como el establecimiento de técnicas para su medición. A este enfoque multidisciplinar se llega desde distintas perspectivas, ahora ya superadas, que consideraban un solo criterio. Entre estos planteamientos señalamos los de Muñoz Arrollo (1977) que considera que el rendimiento es la capacidad del estudiante; Secadas (1952) que suma a la capacidad del estudiante otros aspectos como el esfuerzo realizado y condicionantes de tipo conductual y ambiental. En esta línea, Just (1971) considera el rendimiento como el resultado de una conducta del estudiante, por lo que ya incluye el control del sujeto sobre sus acciones. Acercándonos a propuestas más multidimensionales, Forteza (1975, 86) considera que el rendimiento o el fracaso académico es *la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción de los cometidos asignados*. Por otro lado, y centrada en la educación superior, Latiesa (1991a) defiende

que el rendimiento académico en la universidad debe ser operativizado determinando, en primer lugar, el abandono en los estudios, el retraso y el éxito, y en segundo lugar, las tasas de presentación a los exámenes y las calificaciones académicas.

Por último, Pozo (2000), apoyándose en estas definiciones y en las de otros autores (Herrero e Infestas, 1980; González Tirados, 1989; Hernández y Polo, 1993) entiende el fracaso académico universitario como el resultado de una serie de comportamientos inadaptados del estudiante originados por una serie de carencias y déficits, tanto de las capacidades del individuo como de sus estrategias académicas, que provocarán la no superación de los objetivos previstos. Para esta autora, los objetivos deben ser operativizados utilizando todos los indicadores posibles: asignaturas pendientes, calificaciones académicas, retraso y abandono.

Para operativizar los conceptos de rendimiento y fracaso académico en la educación superior con el propósito de facilitar su detección y medida, los investigadores utilizan diferentes indicadores. Un indicador constituye una medida en términos cuantitativos de un conjunto de datos que permiten conocer la realidad, localizar los problemas presentes y las tendencias predominantes (Lázaro, 1992). Los indicadores son diseñados y utilizados en función del objetivo, en función de lo que se quiera medir. Por ejemplo, Escudero (1986) distingue cuatro indicadores fundamentales de fracaso académico en la universidad española: abandono de estudios, terminación puntual, ritmo de los estudios y calificación de los rendimientos. González Tirados (1986) en un estudio sobre el rendimiento de los estudiantes en la Universidad Autónoma de Madrid, consideró como fracaso en los estudios la no superación de las asignaturas, la repetición de cursos, el bajo nivel de logro de los objetivos previstos y el abandono de la carrera. Infestas Gil (1986) toma como indicadores la deserción, la repetición de un curso y la tasa de promoción que define como el número de estudiantes que consigue finalizar sus estudios en el tiempo establecido. En otra clasificación similar, realizada en un estudio sobre la Universidad de Cantabria, García Valcárcel, Salvador y Zubieta (1991) considera indicadores de rendimiento la promoción, el retraso, los cambios, los traslados y el abandono de los estudios; y Pozo (2000) establece como indicadores en su estudio sobre el fracaso académico realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, la repetición de cursos, las calificaciones académicas y el abandono de los estudios.

Muchos estudios utilizan como único indicador de fracaso el abandono de los estudios. En esta línea, Saldaña (1986) en una investigación realizada en Madrid y Valencia consideró como éxito académico la finalización de los estudios en un tiempo *razonable* y como fracaso el abandono de los estudios. Escudero (1986) considera también las tasas de finalización de los estudios y de deserción los criterios más adecuados para cuantificar el rendimiento académico en la universidad. Por último, Latiesa (1991a) en su estudio sobre la deserción universitaria utiliza como único indicador el abandono de los estudios. Nuestra investigación también utiliza el criterio de abandono de los estudios universitarios como indicador del fracaso académico.

1.1. Factores relacionados con el fracaso académico.

Como hemos descubierto, el fracaso académico es un extremo del continuo de rendimiento, así como el éxito es el lado opuesto. El abandono de los estudios es uno de los productos de ese fracaso académico, por lo que hemos estudiado estos aspectos desde las distintas perspectivas que los investigadores plantean. Ahora bien, en el caso de los factores que afectan al fracaso en la educación superior los estudiosos parecen ponerse de acuerdo acerca de qué factores están relacionados con el rendimiento universitario y qué variables pueden ser consideradas pronosticadoras de dicho rendimiento (Pozo, 2000). Aunque, para evitar polémicas estériles, no entran en conflicto sobre cuales pueden tener mayor peso predictivo (Grao, 1991).

El factor de éxito académico más estudiado ha sido la inteligencia (Prieto Sánchez y Stenberg, 1990), pero vamos a hacer una revisión de las aportaciones de distintos autores sobre los factores relacionados con el rendimiento en la universidad.

Bull y Meyer (1975) y Buss y Poley (1979) indican que en el rendimiento influyen factores intrínsecos al estudiante como los aspectos físicos y psíquicos; y extrínsecos (el medio familiar o el nivel educativo y cultural de los padres) que están en interacción.

Uno de los primeros autores que investigó los factores que influían en el fracaso de los estudiantes es Díaz Allué (1973) que encontró una serie de factores que intervenían en el fracaso ante el examen y que, por orden de importancia, estableció los siguientes:

1. Fallos en el ejercicio de la función docente: enseñanza y motivación de los estudiantes.
2. Defectos estructurales de la carrera.
3. Escasa participación por parte de los estudiantes.
4. Los estudiantes solo se esfuerzan en épocas de examen.
5. Selección inadecuada en el acceso a la universidad.

Otra investigación sobre factores de del rendimiento universitario realizada por González Galán y López López (1985) descubre una serie de variables predictoras del rendimiento y afirman que los factores que mejor predicen el rendimiento universitario son:

- Variables biográficas.
 - Personales: edad, genero, estado civil.
 - Circunstanciales a la persona:
 - Hogar y su ambiente.

- Centro educativo.
- Actividad profesional.
- Rendimientos académicos previos.
- Inteligencia.
- Aptitudes y funciones mentales.
- Rasgos de personalidad y aspectos motivacionales.

Otra manera de agrupar estos factores es la realizada por González Tirados (1989) que los divide en tres grandes grupos:

1. Factores propios del estudiante:
 - Preparación previa, anterior a la universidad.
 - Variables aptitudinales.
 - Actitudes.
 - Métodos o técnicas de estudio.
 - Estilo de aprendizaje.
2. Factores del profesor.
 - Deficiencias pedagógicas.
 - Ausencia de tratamiento personalizado a los estudiantes.
 - Escasa dedicación a los estudiantes.
3. Factores relacionados con la organización académica universitaria.
 - Falta de definición de objetivos.
 - Descoordinación entre materias.
 - Sistemas de selección inadecuados.
 - Dificultades en el establecimiento de sistemas de evaluación.

Por último, Page (1990) propone delimitar las variables que intervienen en el rendimiento en dos grupos: variables contextuales y variables personales.

- *Variables contextuales.*
 - Variables sociofamiliares.
 - Clima educativo sociofamiliar.
 - Estructura familiar.
 - Origen social.
 - Medio sociocultural.
 - Características del hábitat.
 - Variables académicas.
 - Institución académica.
 - Profesorado.
 - Estudiante (trayectoria académica).
- *Variables personales.*
 - Inteligencia y aptitudes.

- Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje.
- Género.
- Personalidad.
 - Extraversión / Introversión.
 - Ansiedad.
 - Motivación.
 - Autoconcepto.

Esta última clasificación aporta una clasificación más detallada de las variables aunque, al estar realizada para entornos educativos no universitarios, le otorga un peso a las variables sociofamiliares que quizás en la educación superior no sea de tanta relevancia.

2. La deserción universitaria.

Después de haber recorrido brevemente los aspectos que componen el marco teórico en el que vamos a estudiar el abandono, entendido como uno de los posibles resultados del fracaso académico en la educación superior y, por lo tanto, dentro del estudio del rendimiento académico, nos centramos en esta tesis doctoral en la deserción de los estudiantes universitarios. El abandono de los estudios ha sido considerado siempre un problema importante, pero hasta ahora se ha analizado fundamentalmente el abandono en las enseñanzas medias. Sin embargo, la deserción en la universidad es, sin lugar a dudas, un asunto de enorme trascendencia debido al alto coste personal e institucional del abandono.

La deserción o abandono es un concepto que admite diversas interpretaciones dependiendo de la dimensión desde la que se considere. Así, abandono puede ser sinónimo de (Escandell y Marrero, 1999):

1. Dejar la carrera cursada para matricularse en otra titulación de la misma universidad.
2. Dejar la titulación estudiada para cambiar de universidad.
3. No matricularse en un curso académico, sin intención de renunciar a su formación universitaria, para retomarla posteriormente.
4. Renunciar a la formación universitaria con la decisión consciente de no continuar posteriormente.
5. Abandono o exclusión del estudiante por razones administrativas: haber agotado las convocatorias o exceder el límite de permanencia.
6. No presentación continua y sistemática a los exámenes.

Los estudios realizados sobre el abandono no han conseguido encontrar diferencias significativas entre los diferentes tipos de abandono (Hsin-yi Chen, 1996), lo

que ha dirigido las investigaciones a la búsqueda de los factores que diferencian a los estudiantes que abandonan de los que persisten. Para nosotros, el abandono es la renuncia voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en el que estaba matriculado.

2.1. Modelos explicativos del abandono universitario.

La deserción de los estudiantes universitarios no ha recibido una atención importante en nuestro país, pero es un problema que ha atraído mayor atención en el entorno anglosajón, donde la literatura es abundante y se dispone incluso de modelos explicativos. La aplicación sin matizaciones de estos modelos a nuestro contexto resultaría errónea, ya que los condicionantes externos con los que nuestros estudiantes se encuentran difieren de los que la educación superior norteamericana o británica ofrece. No obstante, consideramos interesante conocer las investigaciones realizadas fuera de nuestro país ya que, con algunas diferencias, el abandono de los estudios es un problema que afecta de manera similar a la educación superior en los diferentes países en los que se ha estudiado y muchas de las teorías aplicables a otros entornos podrían ser válidas en el nuestro. Actualmente, la mayor parte de las investigaciones consultadas citan dos modelos explicativos del abandono: el Modelo de Integración de Tinto y el Modelo de Intención de Bean.

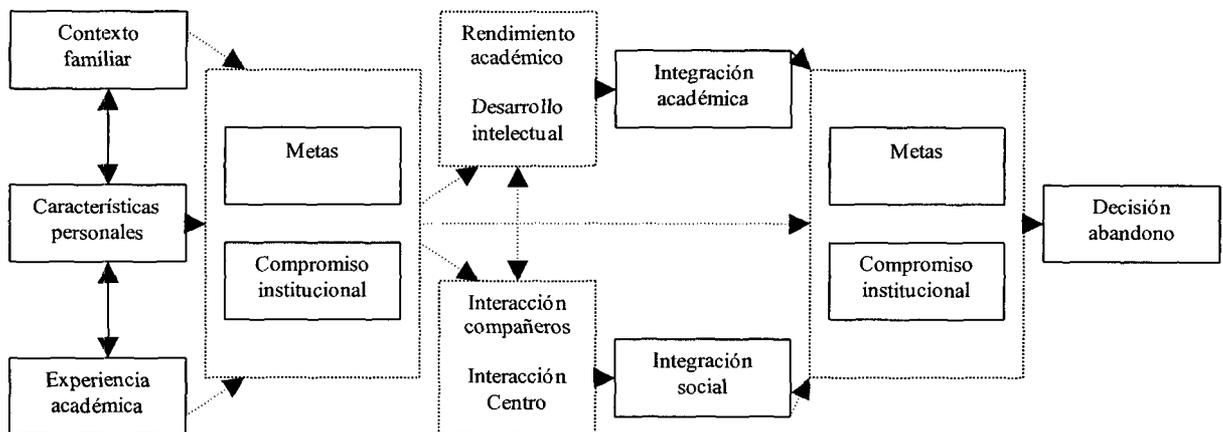
Las primeras investigaciones significativas sobre la permanencia de los estudiantes en la educación superior fueron realizadas por Spady (1970) que desarrolló el primer modelo teórico sobre el proceso de abandono en la universidad. Este modelo propone que distintos aspectos relacionados con la integración social del estudiante producen un aumento del compromiso institucional de éste y que, a su vez, reducen la probabilidad de que el estudiante abandone. El modelo sugiere también que las características personales y familiares del estudiante influyen en el proceso de abandono.

El Modelo de Integración de Tinto (1975), construido sobre los estudios de Spady, ha sido el modelo teórico más importante de las últimas décadas. Este modelo se centra en las interacciones que se producen entre los estudiantes y el entorno social y académico de la institución. Básicamente, esta teoría considera que la permanencia está en función de la relación entre el estudiante y las características académicas y sociales de la institución. Este modelo nos indica que el estudiante accede a la universidad con una serie de características personales que jugarán un papel importante en el proceso de abandono de los estudios en la universidad. Estas características incluyen el contexto familiar del estudiante (estatus socioeconómico, nivel educativo de los padres, etc.), sus características personales (habilidad académica, género, etc.) y su experiencia académica anterior (logro académico en enseñanzas medias). Las características personales influyen directamente en sus compromisos con la institución y en las metas que establece una vez accede a la universidad. Estos aspectos afectan al rendimiento del estudiante y a su integración en el sistema académico y social de la institución. La integración académica está compuesta por la dimensión estructural, que incluye la consecución de los estándares explícitos de la institución; y la dimensión normativa, que

hace referencia a la identificación del estudiante con la estructura normativa del sistema académico. La integración social guarda relación con el grado de congruencia entre el estudiante y el sistema social de la universidad, compuesto por las asociaciones informales de grupos de estudiantes, las actividades extracurriculares y las interacciones con el centro y el personal administrativo. Estas interacciones modifican los compromisos y metas originales del estudiante que posteriormente afectarán a la decisión de abandonar los estudios. Este modelo está representado en el cuadro 3.1.

Como indican Braxton, Bray y Berger (2000) cuanto mayor sea el nivel de integración académica del estudiante, mayor será el nivel de compromiso con el objetivo de obtener el título y cuanto mayor sea el nivel de compromiso institucional y el compromiso con el objetivo de graduarse mayor será la probabilidad de que el estudiante permanezca en la universidad.

Cuadro 3.1: Modelo esquema de Tinto sobre deserción universitaria.



Fuente: modelo adaptado de Tinto (1975, 95).

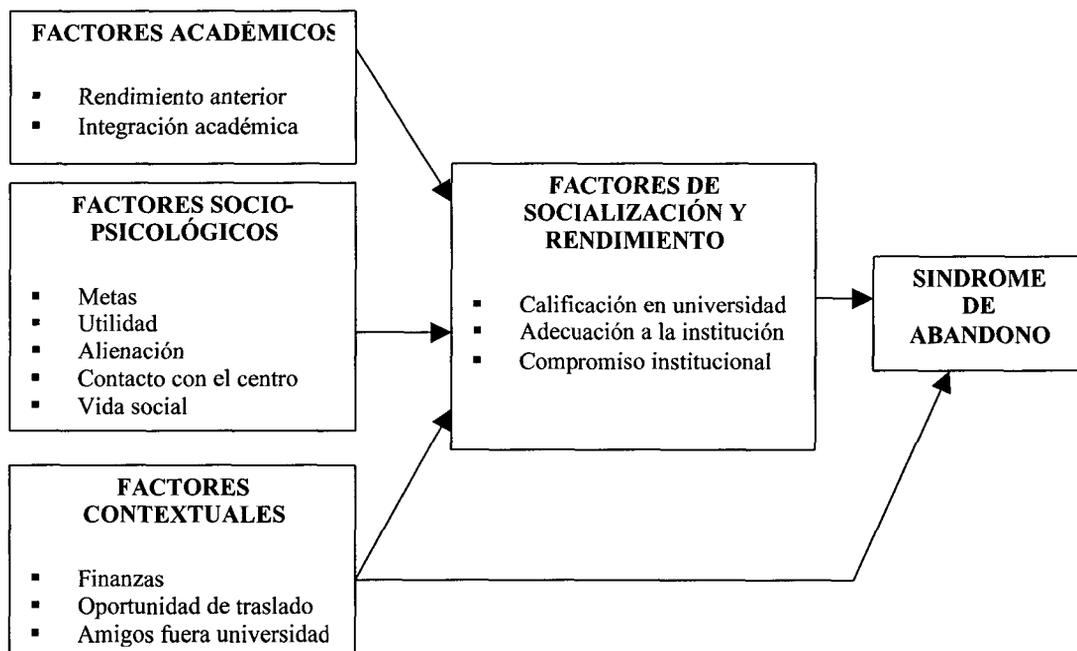
La teoría de Tinto ha soportado numerosas pruebas empíricas y la mayor parte de ellas apoyan el modelo (Cabrera et al., 1992; Mallette y Cabrera, 1991; Nora, 1987; Nora et al., 1990; Stage, 1988). Por ejemplo, Pascarella y Terenzini (1980) examinaron el modelo y coincidieron con Tinto en la validez predictiva de los conceptos de integración académica y social. Construyeron un cuestionario de 34 ítems, de 5 puntos en la escala Likert, para estudiar estos aspectos. Posteriormente, tras un análisis factorial, desarrollaron cinco aspectos: Interacción con los compañeros; Interacción con el centro; Aspectos sobre enseñanza y aprendizaje; Desarrollo intelectual y académico y Compromisos institucionales y metas. Cuando realizaron un análisis discriminante basado en un grupo de variables (14 características de los estudiantes), las cinco escalas aumentaron la correcta identificación de los estudiantes que permanecen (de un 58.2% a un 81.4%) e incrementaron la identificación de los estudiantes que abandonan (de un 34.5% a un 75.8%).

El modelo de Bean (1982, 1985, 2001) sobre decisiones de abandono enfatiza la influencia de las intenciones de permanencia o de abandono como un importante

predictor de la deserción. Las experiencias de los estudiantes afectan a sus creencias que dan forma a sus actitudes, y las actitudes conforman las intenciones de permanecer o abandonar. Este modelo también reconoce que factores ambientales externos como aspectos económicos o el apoyo de la familia pueden jugar un papel importante en las actitudes de los estudiantes y en sus intenciones de perseverar o desertar. Una de las mayores contribuciones de este modelo ha sido el estudio de las influencias de las intenciones. Según Bean, los estudiantes que abandonan sus estudios sin la intención de hacerlo no representan un fracaso para el estudiante o la universidad.

El modelo de síndrome de abandono de Bean (1985) está compuesto por tres grandes grupos de variables, categorizadas como exógenas, (factores académicos, psicosociales y contextuales) que influyen en los factores de socialización y rendimiento y todos en su conjunto afectan directamente a la intención de abandonar. El cuadro 3.2 muestra este planteamiento.

Cuadro 3.2: Modelo conceptual de Bean sobre el síndrome de abandono (1985).



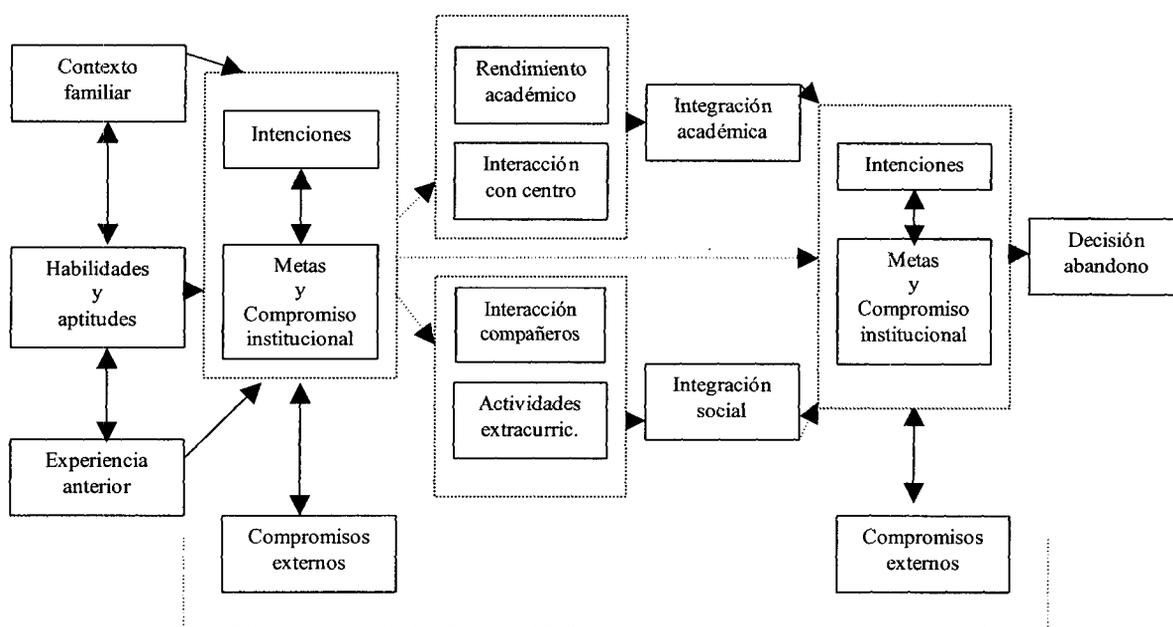
Fuente: modelo adaptado de Bean (1985, 37).

Comparando las dos teorías podemos observar que el Modelo de abandono de Bean tienen mucho en común con el de Tinto, pero se advierten algunas diferencias de las que destacamos las siguientes:

1. Bean no considera las características personales del estudiante, lo que puede explicar que en muchas de las investigaciones consultadas no se tengan en cuenta estos factores.
2. En el Modelo de Tinto el rendimiento académico conduce a la integración académica, mientras que en el Modelo de Bean la integración académica es precursora de las calificaciones.

3. A pesar de estudiar directamente el abandono, Bean analiza también la importancia de las intenciones de abandono y la trata como variable independiente en alguno de sus análisis.
4. El Modelo de Bean enfatiza el rol que los factores externos a la institución juegan en las actitudes y decisiones del estudiante de una forma mayor que el Modelo desarrollado por Tinto en 1975.

Cuadro 3.3: Modelo longitudinal de Tinto sobre abandono institucional.



Fuente: modelo adaptado de Tinto (1993, 114).

Por último, algunos autores (Cabrera et al., 1993; Hsin-yi Chen, 1996; Guarino et al., 1997) han trabajado en la integración de estos dos Modelos para entender mejor el proceso de toma de decisión del estudiante sobre el abandono de los estudios. Fruto de las distintas aportaciones, Tinto (1993) revisó su modelo añadiendo los factores de intención y contexto externo al desarrollado inicialmente. El nuevo modelo lo podemos observar en el cuadro 3.3. Es preciso indicar que este modelo es el más citado en la investigación sobre abandono con más de 400 citas y, como indican Braxton, Sullivan y Johnson (1997), tiene un estatus cercano al de un paradigma.

2.2. Antecedentes y alcance del problema del abandono.

Los investigadores han encontrado una serie de razones por las que los estudiantes abandonan. La falta de recursos financieros, problemas de carácter personal y familiar, dificultades de integración social o dificultades académicas son los factores que más contribuyen al abandono de los estudios (Astin, 1975; Carry, 1998; Escandell y Marrero, 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Terenzini, 1993; Tinto, 1987).

2.2.1. Tasas de abandono universitario.

El abandono de los estudios es un problema que afecta a la educación superior en todos los países de nuestro entorno, aunque los últimos estudios nos sitúan a la cabeza de los países de Europa con mayor tasa de abandono (Pozo, 2000). A continuación presentamos algunos datos significativos sobre deserción de distintos países de Europa y Norteamérica para, posteriormente, comentar los datos recogidos en diferentes estudios realizados en nuestro país.

En Estados Unidos los índices de retención de los estudiantes universitarios han permanecido estables en los últimos años pues, aproximadamente, la mitad de los estudiantes que se matriculan se gradúa y el otro 50% abandona (American College Testing Program, 1992; Brawer, 1996).

En el Reino Unido un 20% de los estudiantes que comienzan los estudios universitarios no los terminan según los datos del Higher Education Funding Council, recogidos de 169 universidades de todo el estado (Barratt, 2002). Según estos datos, el 8% de los que ingresan tras terminar la secundaria y el 16% de los estudiantes adultos abandonan antes de acabar el primer año. Los mayores índices de abandono se producen en las titulaciones técnicas (ingenierías, matemáticas e informática) y los porcentajes más bajos corresponden a titulaciones del área de la salud (odontología y veterinaria).

En Alemania, un estudio de Reissert (1983) indica que las cifras de abandono oscilaban entre un 20% y un 25% en la década de los 70. Datos posteriores pero solamente de la Westfalia, muestran que en el curso 1985-86 el 28% de los estudiantes universitarios abandonan sus estudios o cambian de carrera.

En los Países Bajos, los trabajos realizados por la Oficina del Servicio de Educación sobre una cohorte de estudiantes de la Universidad Libre obtienen una tasa de abandono del 30%. El 70% restante se reparte entre los que terminan en el tiempo correspondiente (27.5%) y los que acabaron sus estudios con retraso (42.5%). En Holanda, en las décadas de los 60 y 70 abandonaron entre el 20% y el 30% de los estudiantes. Las tasas de abandono son superiores en los estudios de humanidades que en los científicos y técnicos.

En Suiza, la Oficina Federal de Estadística (1987) encuentra una tasa de abandono del 30% en la educación superior, aunque con diferencias según titulaciones, presentando mejores rendimientos los estudios científicos y técnicos que tienen más salidas profesionales que los de Humanidades y Ciencias Sociales.

En Finlandia, los estudios realizados en la década de los 70 indicaban que aproximadamente el 10% de los estudiantes abandonaban sus estudios en las universidades finesas (Parjanen, 1979).

Nuestro país, según datos de la OCDE referidos a 1992, se sitúa entre los primeros lugares de Europa en cuanto a tasa de abandono en la universidad (Pozo, 2000). El informe *Calidad y Relevancia: un desafío para la educación europea* presentado en 1994 por el IRDAC (Industrial Research and Development Advisory

Committee of the European Commission) afirma que España ocupa el segundo puesto de la lista europea de abandono universitario por detrás de Italia. Según este informe, el 90% de los estudiantes británicos, y el 75% de los belgas, daneses y franceses terminan sus estudios superiores. La tasa de finalización en España es del 44%. Otros datos proporcionados por el CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del MEC) sitúan las tasas de abandono de la educación superior en España entre un 30% y un 50% (CIDE, 1994). Escudero (1986) indica que aunque las tasas de abandono varían mucho en función del tipo de estudio efectuado y de la universidad en la que se estudie, los índices de abandono más frecuentes oscilan entre el 15% y el 35%.

Saldaña (1986) a partir del estudio de una cohorte de estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense y la Universidad Politécnica de Madrid realizado en 1982, encuentra que la tasa de abandono de la muestra estudiada es del 31% y que habían terminado sus estudios un 56%. Otro estudio realizado sobre una cohorte de estudiantes fue el desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela por Alvarez Corbacho (1986) sobre los estudiantes matriculados en 1977 donde descubrió que solamente el 45% había terminado sus estudios nueve años después, el resto abandonó o seguía matriculado en 1986.

Latiesa (1991b) también estudió la deserción universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. Encontró que en el primer año de matrícula el abandono que se produjo fue del 16%, aunque con variaciones según la titulación en la que estuviera matriculado, siendo Psicología y Químicas las que carreras que mayor abandono soportaron con un índice superior al 30%, y Derecho y Medicina las de menor tasa, por debajo del 10%. Datos posteriores de Pozo (2000) sobre esta misma universidad indican que el 11,7% de los estudiantes abandonan, siendo Psicología y Filosofía y Letras las titulaciones que soportan un mayor índice de deserción y Derecho la que tiene un menor porcentaje de abandono.

González Tirados (1989), al investigar el fracaso de los estudiantes de primer curso de Ingeniería Industrial e Ingeniería de Minas en la Universidad Politécnica de Madrid, descubre que antes de finalizar el primer curso el 10,6% de los estudiantes matriculados ya han abandonado. Otro estudio centrado en las Escuelas Técnicas Superiores y las Facultades de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Salvador y García Valcárcel, 1989) encuentra un abandono del 46%, de los cuales un 31% es de abandono definitivo y un 15% de traslados a otras especialidades.

En la Universidad de Valencia, los estudios de Pérez Bullosa (1994) indican que la tasa de abandono en el total de especialidades es del 22%. En esta universidad el 33% de los estudiantes finalizan sus estudios en el tiempo estipulado.

Los datos recogidos en el Informe Final de la tercera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2001) muestran que solamente las titulaciones de ciclo corto del área de Ciencias de la Salud presentan valores promedio de abandono aceptables (tabla 3.1); el resto de las áreas ofrecen unas altas tasas de abandono que alcanzan niveles muy altos en todos los ciclos de enseñanzas técnicas. En consonancia con los resultados obtenidos en otros

estudios, el 24% de los estudiantes de titulaciones de ciclo corto y el 30% de ciclo largo abandonan sus estudios sin graduarse en la universidad.

Tabla 3.1: Tasas de abandono en la universidad española.

Área	% abandono total		% abandono primero	
	Ciclo Corto	Ciclo Largo	Ciclo Corto	Ciclo Largo
Ciencias Experimentales	25	43	17	19
Humanidades		32		20
Ciencias de la Salud	11	28	7	9
Ciencias Sociales y Jurídicas	19	23	9	13
Enseñanzas Técnicas	39	28	24	16
Total	24	30	15	17

Fuente: Consejo de Universidades (2001).

Dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2001) se desarrolló una acción especial para la evaluación del rendimiento de las ingenierías técnicas, los datos demuestran que un 24% de los estudiantes matriculados abandonan el primer año de carrera, en el segundo año se suman un 8% más y en los años posteriores otro 6% no logra graduarse, por lo que el abandono total es de un 38% de los que comenzaron. No obstante, la dispersión entre los diferentes centros es elevada, pues el abandono en el primer curso oscila entre un valor mínimo del 3% y un valor máximo del 63%. Los datos también indican que las tasas de abandono de estudiantes procedentes de la Formación Profesional doblan a los procedentes de la PAAU, tanto en el primer año (PAAU, 21%; FP, 39%) como al tercer año de haberse matriculado (PAAU, 30%; FP, 56%).

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Marrero (1994, 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999) y Escandell y Marrero (1999) han estudiado el abandono y han encontrado tasas de abandono que oscilan entre el 12,38% del curso 1991-92 y el 8,4% del curso 1996-97, pero los datos varían dependiendo de la titulación cursada; así, las titulaciones de enseñanzas técnicas y ciencias experimentales presentan porcentajes de abandono del 39,7% en el periodo comentado; en ciencias de la salud la deserción afecta a un 3,8%, en ciencias jurídicas y sociales a un 37,4% y en Humanidades un 19,1% abandonan los estudios sin obtener titulación universitaria alguna.

2.2.2. Estudios sobre causas de abandono.

A continuación analizamos diferentes estudios sobre causas de abandono y organizamos la revisión sobre el estudio de las diferentes causas que puede tener el abandono de la carrera universitaria en función de los factores que, según los investigadores, se repiten en los diversos estudios realizados. Estos factores son los recursos financieros, las variables de carácter personal y familiar, la integración social o los aspectos académicos.

2.2.2.1. Recursos financieros.

En nuestro país disponemos de varios estudios sobre la influencia del estatus socioeconómico familiar en la deserción de los estudiantes universitarios. En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria los datos recogidos por Escandell y Marrero (1999) indican que en relación a los estudios del padre del estudiante que abandona no se producen grandes diferencias con respecto a la distribución de la matrícula. Latiesa (1991a) indica que la clase social de origen, operativizada como la profesión y estudios del padre, no siendo determinante en el abandono de los estudiantes sí incide a la hora de escoger la carrera a cursar. En la misma línea, los estudios de Herrero e Infestas (1980) y Marín Sánchez (2001) apuntan hacia la no existencia de diferencias significativas entre las diversas categorías socioeconómicas de los padres.

Una tendencia diferente es la apuntada en el estudio realizado por Grao (1991) que descubre que los estudiantes con niveles profesionales paternos más elevados tienen un rendimiento ligeramente inferior a los estudiantes con niveles medios o bajos.

Dentro de este factor relacionado con los recursos financieros vamos a incluir los aspectos relativos a la situación laboral del estudiantes ya que, al tener que compaginar los estudios con el trabajo, el tiempo de dedicación a cada uno de ellos debe ser compartido. Algunas investigaciones realizadas en nuestro país apuntan que el hecho de tener un trabajo no afecta negativamente al rendimiento ni conlleva cifras mayores de abandono (García Llamas, 1986; García Aretio, 1991), pero estos estudios están desarrollados con estudiantes de la UNED por lo que, al ser esta una universidad no presencial orientada a estudiantes que no dispongan de tiempo para acudir a clase y organizada para que las personas que trabajen encuentren las menores dificultades posibles a la hora de obtener una titulación universitaria, los datos obtenidos no pueden ser comparados con las universidades tradicionales. En cambio, Latiesa (1992) determina que los estudiantes que trabajan abandonan en mayor medida que aquellos que dedican todo su tiempo al estudio, aunque indica que en las carreras de humanidades esta circunstancia se produce en menor medida que en las titulaciones restantes.

Fuera de nuestro país, Summerskill (1962) en una revisión de la literatura sobre el abandono, encontró que de 21 estudios consultados 16 citaban entre las tres causas más importantes de abandono las razones de tipo financiero. Estos datos fueron validados en estudios posteriores (Eagle, 1981; Martín et al., 1982; Heublein, 1994 y Howard, 2001). Lenning y cols. (1980), indican que las dificultades financieras pueden influir en el abandono indirectamente, presentándose como la necesidad de conseguir un empleo mientras estudian. Otras investigaciones indican que solamente una pequeña fracción de los estudiantes que abandonan citan los problemas financieros como una de las causas principales para irse y lo justifican planteando que el impacto directo de las cuestiones económicas parece producirse antes del acceso, a la hora de elegir universidad donde estudiar (Cabrera Stampen y Hansen, 1990; Jackson, 1978).

En Estados Unidos, Cunningham (1997) ha desarrollado durante varios años una investigación sobre las razones por las que los estudiantes abandonan el *Pennsylvania*

College of Technology por medio de encuestas a los estudiantes que no se vuelven a matricular antes de finalizar sus estudios. En el año 1996 abandonaron un total de 1407 estudiantes y contestaron al cuestionario 909. Los datos recogidos en estos cuestionarios indican que las razones económicas, operativizadas como el nivel de ingresos familiares, están significativamente relacionadas con la permanencia en los estudios superiores en el *Pennsylvania College of Technology*, independientemente de otros factores estudiados. Aquellos estudiantes pertenecientes a familias con ingresos inferiores a 19.000 dólares continuaron estudiando en un 69%, mientras que los estudiantes cuyas familias disponen de ingresos superiores a los 19.000 dólares lo hicieron en un 74%. Los datos son más significativos si solamente tomamos los referidos a estudiantes *tradicionales* (menores de 25 años) donde el nivel de retención pasaba de 65% a 73% respectivamente según el nivel de ingresos. Al consultar al estudiante sobre las causas por las que abandonan sus estudios, un 10% esgrimen como razón principal los problemas financieros y casi un 20% los citan como una de sus razones. Sorprendentemente, las razones de carácter económico son citadas por igual entre aquellos estudiantes con ingresos familiares bajos y altos. Otro dato que llama la atención es que, a pesar del aumento paulatino de los costes de matrícula en la universidad americana, los aspectos económicos-financieros han pasado de ser la primera razón de abandono en 1990, con un 36%, a ser la séptima en 1996, con un 20%.

En relación con el empleo, la mitad de los estudiantes que en 1996 abandonaron *Pennsylvania College of Technology* encontraron un trabajo de jornada completa, cuando en 1992 solamente lo hicieron el 38%. En esta línea, Martínez y Munday (1998) indican que cuando se combina la necesidad económica del estudiante con la oportunidad de lograr un empleo en el mercado local las cifras de abandono de los estudios universitarios aumentan sustancialmente; esto mismo es sugerido por otros autores (Johnson, 1991; Lenning et al., 1980) cuando indican que en una economía robusta, que ofrece más oportunidades de empleo, la tendencia hacia el abandono de la educación superior aumenta; por lo que la disminución de los índices de permanencia puede ser debida, en parte, a la salud de la economía. No obstante, estos autores indican que las razones de la decisión de abandonar los estudios son complejas y que el deseo de obtener un empleo puede también representar una insatisfacción con los estudios.

Martínez y Munday (1998) han llevado a cabo un macroestudio sobre la permanencia y el abandono en la educación superior del Reino Unido, encuestando y entrevistando telefónicamente a 8500 estudiantes de 31 universidades y desarrollando discusiones y entrevistas con más de 500 estudiantes, profesores, miembros de los equipos de gobierno y personal de las universidades. De los estudiantes encuestados, aproximadamente 6000 continuaron estudiando o acabaron sus estudios y 1500 abandonaron. En relación con la consecución de un empleo, una tercera parte de los estudiantes que abandonaron obtuvieron un trabajo de jornada completa y un 15% de media jornada. Una quinta parte ni trabaja ni estudia. Los datos de la encuesta los presentamos en la tabla 3.2.

Tabla 3.2: Destino de los estudiantes que abandonan en la universidad británica.

Destino de los estudiantes que abandonan.		
Destino	Número	Porcentaje
Estudio a tiempo completo en otra universidad	181	11,3
Trabajo de media jornada	239	14,9
Estudio a tiempo parcial en otra universidad	109	6,8
Trabajo de jornada completa	519	32,4
Sin empleo	327	20,4
Otros	226	14,2
Total	1601	100

Fuente: Martínez y Munday (1998).

Con la intención de comprobar si el hecho de acceder a un empleo por parte de los estudiantes que abandonaban sus estudios estaba relacionado con problemas de tipo financiero los estudiantes respondieron, utilizando una escala Likert de cinco puntos, a dos cuestiones: *No he experimentado problemas de tipo financiero durante el curso* y *He recibido suficiente orientación y ayuda económica de la universidad*.

Como apreciamos en la tabla 3.3, no se produjeron diferencias entre los estudiantes que tras abandonar optaron por estudiar en otro centro o trabajar en las diferentes modalidades, por lo que abandonar para trabajar parece no estar más relacionado con problemas de carácter financiero que otros tipos de abandono.

Rickinson y Rutherford (1996) encuestaron a 89 estudiantes de la Universidad de Birmingham que abandonaron sus estudios en el curso 1993-94. El 21% indicaron que entre las causas de su deserción se encontraban los problemas de carácter financiero, lo que pone de manifiesto que los problemas económicos no son uno de los mayores factores en la decisión de abandonar de estos estudiantes.

Tabla 3.3: Relación entre el destino de los estudiantes y los problemas financieros.

Relación entre el destino de los estudiantes y los problemas financieros.		
Destino	No problemas financieros	Suficiente ayuda económica
Estudio a tiempo completo en otro centro	2,92	2,88
Trabajo de media jornada	2,94	2,78
Estudio a tiempo parcial en otro centro	2,8	2,98
Trabajo de jornada completa	2,91	2,71
Sin empleo	2,87	2,76
Otros	2,92	2,92

Fuente: Martínez y Munday (1998).

Otro trabajo consultado es el realizado por Yorke (1996) sobre estudiantes que decidieron no continuar sus estudios universitarios el curso 1994-95 en seis universidades del Nordeste de Inglaterra. Este estudio en el que contestaron a un cuestionario sobre razones de abandono enviado por correo 1083 individuos y se encuestaron telefónicamente a 533 sujetos, alcanzando un porcentaje de respuesta del 31.9%, encontró que, aproximadamente el 40% de los estudiantes que decidieron no continuar, citaba razones de tipo económico como una influencia en su determinación de abandonar sus estudios. Entre las más destacadas el estudio recoge las siguientes:

- La baja cuantía económica de la beca recibida, que en la mayor parte de los casos obliga al estudiante a solicitar un préstamo para cubrir los gastos que los estudios le ocasionan.
- La falta de ayuda familiar para complementar la beca recibida (esperada por aquellos que disfrutaban de una situación económica familiar relativamente desahogada).
- La necesidad de adquirir materiales para las prácticas o cubrir los costes de los trabajos de campo de las distintas asignaturas.
- El coste de mantener a los familiares en los casos de personas que dejan un trabajo para probar una segunda oportunidad en la universidad.

En la línea del trabajo de Yorke, los resultados de una encuesta realizada a 443 estudiantes que abandonaron la *Boise State University* en Idaho, en la que se les pidió que, de entre una serie de razones seleccionaran las principales, las secundarias y las razones que no estaban relacionadas con su marcha de la universidad (Belcheir, 1997), los estudiantes consultados indican que los conflictos entre las demandas del trabajo y las de la universidad aparecen entre las razones, principales o secundarias, que influyeron en la decisión de dejar los estudios en un 47% de las ocasiones, las altas tasas de matrícula en un 35%, el tener que afrontar gastos inesperados en un 32% y el haber aceptado un trabajo de jornada completa un 28%.

Por último, un trabajo de Li y Killian (1999) realizado con estudiantes que abandonaron varias universidades del Medio-Oeste Norteamericano en 1997 indica que las razones económicas fueron el principal motivo de abandono para el 16,34% de los estudiantes encuestados. Según estos autores, y de acuerdo con el análisis de los datos, entre los estudiantes que reciben un préstamo para realizar sus estudios la probabilidad de abandonar es mayor que entre los que no solicitan esta ayuda. Estos datos están en la línea de los descubiertos por las investigaciones de Astin (1975) que indican que mientras las becas tienen una pequeña influencia positiva en la permanencia, los préstamos tienen una influencia negativa. No obstante, otros datos constatan que los estudiantes que reciben una ayuda, independientemente del tipo que sea, tienen más probabilidades de terminar los estudios que los que no reciben ninguna (U.S. Department of Education, 1998).

2.2.2.2. Variables de carácter personal y familiar.

Hemos omitido de este apartado los aspectos referidos a la inteligencia o la personalidad ya que solo el medir estas variables podría ser el objeto de estudio de esta tesis y los diversos autores consultados no se ponen de acuerdo en cómo operativizarlas. No obstante, los estudios realizados indican que las variables de inteligencia y personalidad no tienen un importante papel predictivo del abandono en la educación superior (Pozo, 2000). En cuanto a las características familiares de los estudiantes, estudios realizados sobre aspectos culturales de la familia indican que la formación del padre no influye en el abandono de los estudiantes (Infestas, 1986) o que los estudiantes cuya madre posee una titulación universitaria, presentan un abandono menor en la universidad que cuando la madre posee estudios inferiores (Grao, 1991).

Respecto a las variables de carácter actitudinal, aunque no son muchos los trabajos de que disponemos, parecen tener alguna influencia en la deserción, sobre todo, como indica González Tirados (1989), cuando se produce un desajuste entre las expectativas del estudiante y lo que encuentra cuando accede a la universidad.

Distintos estudios indican que la baja motivación es uno de los factores fundamentales que inciden en el abandono universitario. Una de las razones de esa baja motivación puede ser el hecho de tener que estudiar una carrera diferente de la elegida. Latiesa (1991a) estudió tres motivos de elección de la carrera cursada y su importancia en el abandono de los estudios. Los motivos eran los siguientes: a) *En alguna facultad tenía que matricularme*, b) *profesión para la que capacita* y c) *independencia económica futura*. Los estudiantes que no pudieron acceder a la carrera elegida y se matricularon en otra abandonaron significativamente más; los que eligieron sus estudios por la profesión para la que capacita desertaron significativamente menos y los que estudian para conseguir una independencia económica tienden a abandonar menos que los que no tenían esta preocupación entre las razones para elegir sus estudios.

Un trabajo realizado por Marín Sánchez (2001) en la Universidad de Sevilla con 101 estudiantes de diferentes titulaciones que habían abandonado la primera titulación en la que se matricularon, aunque seguían cursando otra titulación en la misma universidad, indica que al ser consultados sobre las causas del abandono de la titulación que cursaban, cerca del 40% de los estudiantes cita razones de tipo personal, emocional o de desorientación profesional.

Otro aspecto estudiado son las expectativas que el estudiante trae a la universidad. Cuando éstas difieren de manera importante con la realidad con la que se encuentran los estudiantes en su primer año de carrera se convierte en uno de los principales factores de abandono (Pozo y Hernández, 1997). En cuanto a las expectativas posteriores Latiesa (1992) encontró que los estudiantes con bajas aspiraciones académicas, los que pretenden trabajar en algo no relacionado con sus estudios o los que no tienen claro a que se quieren dedicar cuando terminen la carrera tienen mayores probabilidades de abandonar sus estudios superiores.

Dentro de este factor de variables de carácter personal y familiar vamos a incluir los estudios relacionados con el género del estudiante, aunque los resultados obtenidos

en diversas investigaciones son contradictorios y parecen tener escasa relevancia en la predicción del abandono. Esto es lo que indican distintos estudios hechos en nuestro contexto (Herrero e Infestas, 1980; Prieto et al., 1981; Latiesa, 1986; Grao, 1991) aunque otros estudios apuntan resultados diferentes. Infestas (1986) señala que las mujeres presentan una mayor regularidad académica y que abandonan menos que los hombres una vez iniciados los estudios superiores. Latiesa (1991b) encuentra una ligera tendencia por parte de las mujeres a abandonar menos en algunos estudios, como Derecho o los estudios del área científica pero, al contrario, en otros estudios como Humanidades, Psicología o Medicina la tendencia es opuesta. Los estudios de Escandell y Marrero (1999) en la ULPGC también descubren una ligera tendencia a la disminución del número de abandonos femeninos en los últimos años. En otros sistemas universitarios similares al nuestro los resultados siguen siendo contradictorios. Algunas investigaciones no encuentran relación entre el género y el abandono de los estudios (Cunningham, 1997; Robinson, 1996; Sewell y Shah, 1967). Otras investigaciones indican que las mujeres tienen mayores probabilidad de abandonar sus estudios (Astin, 1972; Brawer, 1996; Cope, 1978; Spady, 1970; Sadler et al. 1997), mientras una tercera línea propone que las mujeres, una vez acceden a la educación universitaria, terminan sus estudios en una proporción mayor a la de los hombres (Eagle y Carrol, 1988; Li y Killian, 1999; National Centre of Education Statistics, 1996; Martínez y Munday, 1998). Como podemos observar, con algunas excepciones, mientras los estudios más antiguos parecen indicar que las mujeres dejaban sus estudios sin terminar en un porcentaje mayor, estudios recientes muestran una situación diferente, donde las mujeres tiene más probabilidad de terminar sus estudios universitarios que los hombres.

Un aspecto que se ha estudiado es la influencia de las intenciones (de continuar o no los estudios) en las decisiones de persistir o abandonar la carrera, como lo demuestran los trabajos de Bean (1982, 1985). En este sentido, Pascarella, Duby y Iverson (1983) descubren que las intenciones de permanencia son el predictor más importante de abandono en los estudios universitarios.

Los estudios realizados por Cunningham (1997) en el *Pennsylvania College of Technology* muestran que los estudiantes de esta universidad citan razones de carácter personal o familiar como causa principal de su abandono en un 17% de las ocasiones, y un 25% de ellos la citan como una de las razones para su marcha. Indica, además, que los estudiantes que señalan esta razón tienden a ser mujeres, mayores de 25 años, con bajos ingresos económicos, que estudian carreras no técnicas y con una nota de acceso a la universidad baja.

Zhang y RiCharde (1998) han estudiado cómo variables cognitivas, afectivas y psicomotrices afectan a la continuidad de los estudios superiores durante el primer año en la universidad. En su investigación desarrollada con 462 estudiantes de primer año, encontraron tres razones fundamentales en la explicación de las causas del abandono: no poder hacer frente al estrés, desajuste entre las expectativas creadas y la realidad del centro y falta de compromiso personal.

El apoyo familiar y el ánimo por parte de los padres a los estudiantes están relacionados con la permanencia y la deserción (Cabrera et al., 1993). Bean (1982) encontró que el apoyo de la familia jugaba un papel predominante en las actitudes de los

estudiantes e influía indirectamente en las conductas de abandono. Allen, (1994) encontró que el factor de apoyo familiar era el más importante a la hora de estudiar el abandono, lo cual es consistente con los resultados de otras investigaciones que muestran que el apoyo familiar y de los amigos tiene efectos significativos sobre el proceso de permanencia (Nora, 1987; Nora et al., 1990). Por otro lado, distintos estudios muestran que los estudiantes cuya familia posee un estatus socioeconómico elevado tienen menos probabilidades de abandonar (Astin, 1975; Kowalski, 1977; National Centre of Education Statistics, 1984; Porter, 1990) o que este factor tiene una influencia indirecta, a través de otras variables, sobre el abandono (Munro, 1981; Pascarella y Chapman, 1983).

Como hemos comentado, numerosas investigaciones han argumentado que los estudiantes cuyas expectativas hacia la universidad son altas, abandonan más rápidamente si esas expectativas son defraudadas aunque, también se ha considerado que entre los estudiantes con bajas expectativas iniciales las probabilidades de deserción son igualmente altas. En el estudio realizado por Martínez y Munday (1998) se solicitó a los estudiantes que expresaran su opinión sobre la universidad antes de empezar el curso utilizando una escala Likert de cinco puntos. Los datos provenientes de los más de 7000 estudiantes encuestados indican que hay una diferencia escasa entre los estudiantes que abandonaron y los que continuaron, 3,78 y 3,63 respectivamente, por lo que este aspecto no parece tener una importancia relevante sobre las decisiones de renuncia. Este estudio indica, además, que las circunstancias personales de los estudiantes no son por sí mismas, buenos predictores del abandono. Los autores pidieron a los estudiantes que contestaran positiva o negativamente a una serie de afirmaciones (*las circunstancias familiares no cambiaron durante el curso, no han sufrido problemas personales o de salud y es fácil encontrar tiempo para estudiar*). En los casos en que la encuesta mostraba evidencias de que el estudiante estaba afectado por el estrés y que tenía que estudiar en situaciones difíciles, los porcentajes encontrados fueron similares entre los que abandonaron y los que permanecieron estudiando en el centro. Incluso, los estudiantes que abandonaron presentaban un mayor índice de aceptación en la cuestión referida a la facilidad para encontrar tiempo para estudiar. Martínez y Munday explican que esta situación puede ser debida a que los estudiantes que abandonan, y más los que lo hacen prematuramente, pueden tener una visión poco realista de la cantidad de tiempo requerida para el estudio en la universidad. Donde se aprecian diferencias importantes entre los estudiantes que abandonan y los que continuaron es en las circunstancias familiares; los estudiantes que se fueron están menos de acuerdo que los que permanecieron ante la afirmación de que las circunstancias familiares habían permanecido iguales.

Estos mismos autores desarrollaron un estudio cualitativo a través de más de 200 entrevistas y grupos de discusión. Entre las razones para explicar el abandono encontradas por el personal de la universidad destacamos las relacionadas con las variables de carácter personal y familiar destacamos las siguientes:

- Falta de motivación y compromiso.
- Expectativas poco realistas.
- Falta de apoyo familiar.
- Embarazo o matrimonio.

- Compromisos familiares.
- Presión paterna.

Los estudiantes consideran que la motivación y el compromiso con los estudios son uno de los factores clave en la permanencia. Los estudiantes que tienen claras sus metas personales tienen mayor probabilidad de estar motivados para conseguirlas.

Li y Killian (1999) encuestaron telefónicamente a 622 estudiantes que dejaron sus estudios prematuramente en el año 1997 en varias universidades del Medio-Oeste Norteamericano y de éstos, el 12,91% indicaron que habían abandonado los estudios simplemente por razones personales, el 4,08% lo hicieron por enfermedad, otro 4,08% porque no le gustaba la universidad o la ciudad en la que está situada, el 3,59% porque querían volver a casa y el 2,93% porque aceptaron una oferta de trabajo. En total, el 34,31% afirmaron que habían dejado sus estudios por problemas personales o familiares.

Por último, Yorke (1998) enumera una serie de aspectos de carácter personal potencialmente importantes en la decisión de dejar los estudios: la salud del estudiante o alguno de sus familiares, la capacidad del estudiante de hacer amigos, la adaptación del estudiante a la ciudad donde está la universidad o el compromiso personal para convertir en éxito el periodo dedicado a la educación superior.

2.2.2.3. Integración social.

No hemos encontrado muchos estudios realizados en nuestro sistema universitario sobre la influencia de los aspectos relacionados con el factor de integración social en el abandono de los estudiantes. No obstante, algunos autores han reflexionado sobre este tipo de condicionantes. Por ejemplo, Pozo (2000, 141) indica que *el escaso conocimiento de la realidad con la que se va a encontrar el estudiante al matricularse en la universidad es propiciador de una falta de control de la situación que provoca una falta de estructuración personal del contexto universitario y que se acrecienta con la despersonalización que ocasiona la masificación en los primeros años de casi todas las especialidades. A tal nivel bajo de autocontrol cabe añadir la falta de habilidades sociales y de estrategias específicas para abordar las particularidades de la nueva situación a la cual se han de enfrentar.* Esta autora recomienda que se refuerce la orientación que se da a los estudiantes antes de entrar en la universidad y que no se limite únicamente a información académica sino que se incluya información sobre salidas profesionales y sobre las características y peculiaridades del ambiente que se van a encontrar en las instituciones superiores.

En la literatura internacional encontramos un mayor número de referencias a este factor de integración social, posiblemente influenciadas por la importancia que el modelo explicativo de causas de abandono de Tinto. La teoría de Tinto (1975) propone que el abandono puede ser predecido de acuerdo al grado de integración académica y social del estudiante, y define esta última como las actividades extracurriculares y el modo de interacción del estudiante con sus compañeros, con el profesorado y con el personal de la universidad. Astin (1975) considera que las probabilidades de que los estudiantes no abandonaran la universidad aumentarían si se encontrara la manera de

implicarlos más en el ambiente y en la vida de la institución. Otros autores como Benjamin (1990) y Stoecker et al. (1988) indican que los estudiantes que abandonan se suelen sentir socialmente aislados en la universidad. Pascarella y Terenzini (1977) consideran que el tipo y la calidad de los primeros contactos del estudiante con la facultad son importantes para determinar quien persiste y quien abandona. Pascarella (1980) plantea que la relación con la facultad y el profesorado fuera del periodo de clases impacta, de manera positiva, en la experiencia universitaria del estudiante, en sus decisiones académicas y, en último término, en la deserción. En un posterior estudio, Pascarella y Terenzini (1991) encuentran que la permanencia está positiva y significativamente relacionada con la frecuencia de las interacciones de los estudiantes con el profesorado fuera de horas de clase, fundamentalmente cuando estas interacciones están dirigida a la discusión de problemas de carácter intelectual o cuando integran las experiencias del aula con otras externas. Estos y otros autores han afirmado, de acuerdo con los resultados de sus investigaciones, que las variables relacionadas con las experiencias del estudiante en la universidad son las únicas que afectan directamente a las conductas de abandono (Cope, 1978; Pantages y Credon, 1978; Pascarella y Terenzini, 1980, 1983; Pascarella, 1985; Pascarella et al., 1985; Stoecker et al., 1988). Estas opiniones son rebatidas por Robinson (1996) que defiende, tras analizar los resultados de una investigación realizada con 178 estudiantes de dos universidades norteamericanas en 1995, que los efectos de la integración social y académica del estudiante en las conductas de abandono son indirectos y que, posiblemente, sea necesario prestar atención a otras áreas de la vida del estudiante.

El estudio de Rickinson y Rutherford (1996) en la Universidad de Birmingham muestra que aproximadamente un 20% de los estudiantes que dejaron la universidad indicaron que entre las causas de su abandono se encontraban los problemas relacionados con los compañeros y la dificultad para hacer amigos, el 30% citaba entre sus razones los problemas de alojamiento y un 40% consideraba que el vivir fuera del domicilio familiar era uno de los problemas que habían influido en su decisión de abandonar.

En el trabajo realizado por Belcheir (1997) en la *Boise State University* en Idaho, en la que se pidió a los estudiantes que abandonaron que seleccionaran las razones principales y las secundarias vinculadas a su marcha de la universidad, donde aparecían en una importante proporción las razones de carácter económico, observamos que las relacionadas con la integración social parecen tener un menor peso. De entre las razones citadas, tanto principales como complementarias, las relacionadas con las actitudes impersonales del profesorado o el personal están presente en un 17% de las respuestas, el haber experimentado problemas emocionales afectó al 18%, el sentirse solo o ignorado afectó a un 11% y tan solo un 8% declararon que el no estar satisfechos con la vida social de la universidad había influido en su decisión de abandonar.

En el estudio sobre las razones de la deserción en el sistema universitario británico realizado en 1998 por Martínez y Munday se encuentran algunas diferencias entre los estudiantes que permanecen y los que abandonan en relación con los aspectos de integración en la institución. Los estudiantes que abandonaron presentaban una valoración menor que los que permanecieron en las siguientes afirmaciones:

- *Fue fácil hacer amistades con otros compañeros de curso.*
- *Su tutor los ayudó a adaptarse rápidamente a la institución.*
- *Conocían lo que el curso representaba.*

En cambio, los estudiantes que abandonan eran más proclives que los que permanecieron a afirmar:

- *La universidad los ayudó a seleccionar el curso correcto.*
- *El libro de información al estudiante les resultó útil.*

También se les consultó sobre aspectos de la vida social en la universidad. Los estudiantes constataron que eran tratados como iguales y que tenían buenas relaciones con sus compañeros. Fueron menos positivos en la sensación de seguridad en el campus y, menos aún, en su valoración de la vida social en la universidad. Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas entre los estudiantes que permanecen y los que abandonan a la hora de valorar la vida social de la universidad.

Estos autores pidieron a los estudiantes que realizaron la encuesta que indicaran, en una pregunta abierta, los aspectos que más le gustaban y más le disgustaban de la universidad. Las relaciones con los otros estudiantes, las relaciones con el personal y el ambiente social de la universidad fueron los tres aspectos más citados como positivos en la universidad. No obstante, entre los aspectos negativos más citados aparece el entorno social en segunda posición y la relación con el personal en cuarta.

Pero, como indican Braxton, Bray y Berger (2000), el factor de integración social permanece como un importante e inexplicado constructo en el proceso de abandono de los estudiantes universitarios. Es necesario un conocimiento más profundo de los diversos aspectos que influyen en la integración social para avanzar en la comprensión del proceso de deserción de los estudiantes.

2.2.2.4. Aspectos académicos.

Los aspectos de carácter académico son los que más se han estudiado para entender las causas del abandono universitario. En la investigación realizada en nuestro país, uno de los aspectos a los que se le ha prestado una mayor atención es la trayectoria académica previa, y la mayoría de los estudios indican que existe una relación importante entre ésta y el abandono de la universidad. Ya los primeros estudios realizados en España sobre el rendimiento en la universidad concluyen que el mejor predictor de éxito o fracaso son las calificaciones previas del estudiante (López Menchero, 1970; Pacheco y Caballero, 1972; Pacheco, 1974; Herrero e Infestas, 1980; Prieto et al., 1981; Tourn, 1984). Confirmando esta línea, Escudero (1981), Grao (1991), Latiesa (1992) y Pozo (2000) encuentran que el mejor predictor del abandono en la educación superior es la nota media del expediente de secundaria o la nota de la selectividad e incluso, más preciso que estos indicadores, es el rendimiento en el curso anterior. Otro trabajo que incide en esta visión es el realizado por Salvador y García

Valcárcel (1989) con estudiantes de la Universidad de Cantabria en el que comprueban que el 70% de los estudiantes que obtuvieron una nota de sobresaliente o matrícula de honor en COU terminan su carrera en el tiempo estipulado en el Plan de estudios frente al 30% de los que obtuvieron una nota de aprobado.

Grao (1991) también ha estudiado la influencia de la elección de la carrera en el abandono y encontró que los estudiantes que cursaban una carrera diferente de la elegida en primera opción tienen más probabilidades de dejar los estudios que los que cursan la carrera deseada. Latiesa (1992) obtiene los mismos resultados en su investigación en la Universidad Autónoma de Madrid.

Dentro de los aspectos académicos, Pozo (2000) considera que los hábitos de estudio, entendidos en sentido amplio, como horas de estudio, planificación, establecimiento de objetivos, técnicas de estudio, condiciones ambientales, etc. es uno de los factores más importantes en la determinación del éxito en la universidad. Los estudios de González Tirados (1991) y Latiesa (1992) muestran que los estudiantes que dedican menos horas al estudio son los que más abandonan.

Marín Sánchez (2001) halla, en su trabajo con universitarios de Sevilla, que el 46% de los que han abandonado la primera titulación en la que se matricularon, si bien siguen estudiando otra en la misma universidad, achacan este abandono a causas de carácter académico como “la dureza de las asignaturas” o el haber agotado las convocatorias.

En la UPLGC, Escandell y Marrero (1999) encuentran que entre los estudiantes que permanecen y los que han abandonado los aspectos relacionados con la docencia y la falta de infraestructuras son fundamentales a la hora de explicar las causas de abandono de la universidad. Los profesores, al contrario, enfatizan los aspectos personales del estudiante como razón principal.

Fuera de España se ha estudiado cómo los aspectos académicos afectan a las conductas de abandono de los estudiantes, y los datos indican que los estudiantes con un historial de éxito académico en estadios anteriores tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios que los que ya han experimentado dificultades académicas previas. En esta línea, Astin (1975) indica que una nota baja en la enseñanza media es un importante predictor del abandono. Estos datos fueron corroborados en un estudio longitudinal de nueve años de duración realizado por Stoecker y cols. (1988). Pascarella y Terenzini (1991) y Montmarquette, Mahseredjian y Houle (2001) sugieren que el logro académico puede ser el mayor predictor de finalización de los estudios universitarios y Sadler, Cohen y Kockesen (1997) explican que el haber obtenido buenas notas en el primer semestre aumenta las probabilidades de permanencia.

Johnson (1997) compara dos grupos de estudiantes para identificar los factores que distinguen a los estudiantes que persisten de los que abandonan en la educación superior. Para ello selecciona a 171 estudiantes que se matricularon en la promoción de 1989 en la *University of Southern Maine* en Portland y desarrolla un estudio longitudinal durante 6 años utilizando datos del sistema de información de la universidad (*University's Integrated Student Information*) y de un cuestionario

facilitado a los estudiantes. Los datos obtenidos indican que se producen diferencias entre los estudiantes que abandonaron y los que permanecieron. En primer término, el t-test revela diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los dos grupos en su GPA (*Grade Point Average*, dato que corresponde a la nota media de los estudios en Estados Unidos y que se valora de 1 a 4 puntos) y que, como podemos observar en la tabla 3.4, tiene valores más altos entre los estudiantes que permanecen en comparación a los que abandonan.

Tabla 3.4: T-Test: *Grade Point Average* por grupos.

T-Test: <i>Grade Point Average</i> por grupos					
GPA	N	X	DT	T-Value	Sig.
Abandonan	59	2.24	0.79		
Permanecen	112	2.89	0.51	-5.67	<.001

Fuente: Johnson (1997).

En relación al clima académico también encuentran diferencias significativas entre los dos grupos estudiados. Los estudiantes que permanecen presentan un mayor acuerdo que los que abandonan con las siguientes afirmaciones:

- Conozco a los profesores.
- Es fácil obtener respuestas a las preguntas que me hago sobre mi educación en esta universidad.
- Esta universidad tiene un profesorado culto y educado.
- Tengo las oportunidades suficientes para interactuar con el profesorado.

Estos datos indican que los estudiantes que tienen un trato más cercano con los profesores tienen más probabilidades de tener éxito y acabar sus estudios. Estos resultados refuerzan también la integración social y académica del estudiante en la institución, como indican Tinto y Bean en sus modelos.

González Alemán (2002), en un trabajo sobre las causas de abandono de la carrera a 115 estudiantes de Derecho y a 15 estudiantes que abandonaron esta titulación en el semestre académico de verano del curso 2001, en la Universidad de Erlangen-Nürnberg, encontró que en el grupo de estudiantes que persisten las causas de abandono más valoradas son: la existencia de mucha teoría y poca práctica; el hecho de que los profesores sólo evalúen con exámenes; el desnivel entre los conocimientos que exigen en primero y los que los estudiantes traen y la inexistencia de turnos de mañana, tarde y noche con el mismo nivel de exigencia. En el grupo de estudiantes que han abandonado las causas de abandono que obtuvieron las puntuaciones más altas son: ingresar con una idea equivocada de la carrera; la existencia de mucha teoría y poca práctica; el que los profesores sólo evalúan con exámenes; la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada; que el plan de estudios no esté conectado con la realidad; que no le guste la carrera que estudia; las relaciones profesor-estudiantes inadecuadas y que las aulas estén masificadas. Tanto los estudiantes que permanecen en la carrera de Derecho como los que han desertado se centran en aspectos académicos para explicar el abandono.

Otro de los estudios ya citado es el realizado por Cunningham (1997) sobre las razones de los estudiantes para abandonar el *Pennsylvania College of Technology*.

Consistentemente con los datos que hemos presentado, las calificaciones obtenidas en la enseñanza media (High School Rank) tiene un efecto significativo en la permanencia. De esta manera, dividiendo en tres grupos las calificaciones, los estudiantes que obtuvieron notas situadas en el tercio superior continuaron en un porcentaje mayor (81%) que los situados en el tercio medio (76%) o el inferior (68%). No obstante, los datos indican que la nota media de los estudios en la universidad (GPA) tiene un poder de predicción mayor que los resultados obtenidos en secundaria.

Li y Killian (1999) tras encuestar telefónicamente a los estudiantes que abandonaron varias universidades del Medio-Oeste Norteamericano, encuentran que el 30% de los estudiantes consideran que una de las causas de su abandono está relacionada con la percepción de que los profesores no se preocupan de sus estudiantes, el 26% creen que no obtuvieron el asesoramiento académico que necesitaban y otro 26% achaca su abandono a que no les gustaban los estudios que realizaban. Pocos estudiantes indicaron que su abandono era debido a que los programas fueran poco o demasiado competitivos o a que no les gustara el entorno, el campus o la ciudad. No obstante, mientras solamente un 7% indicaron que el programa académico no era desafiante, un 12% consideraron que abandonaban porque el programa era muy difícil.

Tabla 3.5: Acuerdo o desacuerdo con las razones de abandono

Abandoné porque...	% de acuerdo	% en desacuerdo
Tuve problemas familiares o personales	37.5	60.1
Tuve dificultades económicas	32.2	64.5
El profesorado no se preocupa de los estudiantes	30.1	64.1
No obtuve el asesoramiento académico necesario sobre el programa	26.2	70.2
No me gustan los estudios que realizo	26.0	70.1
Considero que las clases son impartidas con un nivel bajo	21.7	72.0
No pude conseguir la clase que quería	17.7	79.5
No me gustaba donde vivía	15.4	83.6
Me disgustaba el ambiente social	15.2	82.8
No me gusta la ciudad	14.3	81.2
No fui admitido en la carrera que me interesaba	13.4	83.7
El programa académico era muy difícil	12.2	83.9
El programa académico no era desafiante	7.2	89.6

Fuente: Li y Killian (1999).

De todas maneras, los datos recogidos demuestran que no hay un consenso entre los estudiantes sobre las razones por las que abandonan, ya que estos autores propusieron una serie de razones y pidieron a los estudiantes que indicaran si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación y, como podemos apreciar en la tabla 3.5, si bien algunos items obtienen un nivel de acuerdo relativamente alto, esos mismos reciben un alto porcentaje de desacuerdo. Por lo que podemos comprobar, en este caso no aparece ninguna razón que pueda ser ratificada por la mayoría de los estudiantes que abandonaron. Además, la mayor parte de los estudiantes encuestados (67%) indicaron más de una razón para explicar su abandono.

Cuando los estudiantes fueron preguntados sobre la principal razón por la que abandonaron la universidad, un 61% declara que abandonó por razones académicas y un 34% por causas de carácter, como podemos apreciar en la tabla 3.6.

Tabla 3.6: Principales razones por la que abandonaron la universidad.

Razones	%
Académicas	61,44
Descontento con el programa	27,45
Clases	4,25
Profesores	10,94
Rendimiento	17,16
Razones académicas generales	1,63
Financieras	16,34
Personales	34,31
Servicios ofrecidos por la universidad	3,27
No han abandonado	5,56

Fuente: Li y Killian (1999).

La investigación sobre las razones por las que el 25% de los estudiantes de primer año de ingeniería dejan de estudiar en Newfoundland, Canadá, también indican que las dificultades de tipo académico son el primer factor de abandono (Kirby y Sharpe, 2001); otros factores como el asistir a tiempo partido a clase, la incertidumbre sobre las oportunidades laborales futuras de la titulación, tener un trabajo remunerado o el tiempo transcurrido desde que terminaron los estudios también afectaron al abandono, pero en menor magnitud que el factor académico.

Belcheir (1997) muestra que entre las distintas razones que los estudiantes citan para explicar su abandono en la Boise State University aparece, en un 37% de las ocasiones, el haber experimentado problemas en la organización académica, un 26% declara disconformidad con la calidad de la docencia, un 18% considera que tiene hábitos de estudios incorrectos y un 17% indicó que el apoyo académico era inadecuado. Por otro lado, solamente un 7% destaca entre las causas de su deserción el que los cursos no fueran lo suficientemente desafiantes.

Los estudios de Martínez y Munday (1998) sobre la educación superior británica consideran que las experiencias del estudiante en la universidad son altamente significativas, al contrario que sus circunstancias personales. El aspecto en el que más diferencias se producen entre los que persisten y los que abandonan se daba al responder a la pregunta de si estaba realizando el curso correcto, donde los estudiantes que abandonan obtuvieron resultados mucho más negativos. En términos generales, los estudiantes suelen tener una visión positiva de los aspectos docentes. Tanto los estudiantes que permanecen como los que abandonan estaban satisfechos de la calidad la enseñanza, consideraban buenas sus relaciones con los profesores, recibieron ayuda suficiente para realizar los trabajos académicos y estimaban que los profesores estaban bien preparados para impartir docencia. No obstante, los estudiantes que abandonan presentaban una tendencia menor que los que permanecen a afirmar que la calidad de la docencia era buena y que tuvieran buenas relaciones con sus profesores. Por otro lado, no aparecen diferencias que permitan distinguir la visión de los estudiantes que

continúan y los que abandonan en aspectos como la ayuda recibida para realizar los trabajos académicos o la preparación de los profesores para impartir docencia. Ambos grupos de estudiantes coinciden al considerar excesiva la cantidad de trabajo extra que implican las asignaturas, y se diferencian en que los estudiantes que abandonan consideran que el horario de clase es perjudicial mientras que los que persisten lo consideran bueno.

Estos autores encontraron, a través del análisis de entrevistas y grupos de discusión, una serie de aspectos relacionados con el curriculum que influyen en el abandono de la universidad. Los datos obtenidos evidencian la importancia de la calidad de la docencia y el aprendizaje a la hora de motivar a los estudiantes. Es esta motivación la que ayudará al estudiante a permanecer y no abandonar cuando encuentre dificultades de tipo académico o personal. Los estudiantes indicaron que ciertos aspectos de tipo organizacional tienen un peso importante en el proceso de retención como, por ejemplo, la descoordinación entre los profesores, la distribución del horario de clase o los problemas de masificación, iluminación, acústica, etc. del aula. Otra de las razones de abandono citadas se relaciona con la rígida distribución de los cursos, la cantidad de trabajo que los estudiantes soportan, la poca información que reciben de los profesores sobre sus trabajos, su participación, etc. Paradójicamente, mientras los estudiantes se quejan de recibir una ayuda y una atención insuficiente por parte de sus profesores, éstos consideran que los estudiantes deben mejorar su capacidad de aprender por sí mismos, de manera independiente.

Tabla 3.7: Análisis factorial de las causas de abandono.

Factor	% de la varianza	Interpretación
1	25.0	Experiencia poco satisfactoria con el curso
2	8.3	Disconformidad con la localización de la universidad
3	6.1	Incapacidad para asumir las demandas del curso
4	5.5	Elección equivocada de la carrera
5	4.4	Insatisfacción con las facilidades ofrecidas por la universidad
6	3.5	Problemas económicos
7	3.0	Problemas de salud
8	2.9	Problemas de integración

Fuente: Yorke (1998).

El estudio realizado por Yorke (1998) sobre causas de abandono en seis universidades británicas, en el que encuestaron a más de mil quinientos estudiantes que habían abandonado, recoge ocho factores que explican las razones de la deserción, como se recoge en la tabla 3.7. Como podemos apreciar, tres de los cuatro primeros factores se relacionan con aspectos académicos como el tener malas experiencias del curso, estudiar una carrera que no les gusta o no poder asumir las exigencias del curso.

El trabajo de Rickinson y Rutherford (1996) en la Universidad de Birmingham en el que encuestaron a 89 estudiantes que abandonaron nos muestra que al preguntarle a los estudiantes las causas de su abandono estos indican en su mayor parte causas de tipo académico. Así, entre las razones citadas, un 70% indica que eligió una carrera

equivocada, casi un 50% que tuvo dificultades para hacer frente a la cantidad de trabajo académico solicitado y más de un 60% declaró estar disconforme con el contenido del curso. Estos autores, tras encuestar telefónicamente a 29 de estos estudiantes, los dividieron en cuatro categorías. Las dos primeras, un 58% del total, corresponden a estudiantes que indicaron problemas de tipo académico para explicar su deserción. La primera categoría (41%) correspondió a aquellos que creían que no estaban académicamente preparados para hacer frente a las exigencias del curso. La segunda (17%) la componen los estudiantes que abandonan porque los contenidos del curso no satisfacen sus expectativas. Las otras dos categorías las integran un 41% que adujeron problemas de integración social y un 3% que indicaron problemas económicos.

Según Karl Lewin (1992), que realizó una investigación que se extendió durante más de doce años y finalizó en 1992, sobre la deserción en el sistema universitario alemán, la primera causa del abandono es la pérdida del interés en los estudios; la segunda causa más citada hace referencia a la situación en el mercado del trabajo. En tercer lugar está la "demasiada exigencia" de las carreras, y como cuarta las causas familiares, que casi no tienen ninguna importancia para los hombres, pero son las causas más nombradas por las mujeres.

Recientemente se ha empezado a tener en cuenta el clima de la clase en los estudios sobre el abandono en la educación superior. Por ejemplo, Nora et al. (1996) examinaron la influencia directa en el abandono de las experiencias del estudiante en la clase. Tinto (1997) señala que de darse el proceso de integración social del estudiante, este se producirá en la clase y Tinto, Goodsell y Russo (1993) indican que la clase es una puerta de entrada para la participación del estudiante en la comunidad académica y social de la universidad. Tinto (1997) argumenta que la estructura de las actividades del curso tiene un papel importante en el abandono de los estudios por parte de los estudiantes. Si las tareas refuerzan el aprendizaje colaborativo entre compañeros conlleva el desarrollo de las relaciones entre los estudiantes y, consiguientemente, el apoyo del grupo para conectar socialmente con la comunidad. Estas conexiones refuerzan la integración académica y social que, como hemos comentado, disminuye la probabilidad de que el estudiante deje la universidad. Por otra parte, estudios como el realizado por Pascarella, Smart y Ethington (1986) en el que examinaron las influencias del ambiente en las aspiraciones educacionales del estudiante, remarcan la evidencia de que el clima académico tiene una gran importancia. Como indican estos autores, las relaciones personales que los estudiantes desarrollan con el profesorado son un factor potencialmente significativo en la conducta de permanencia o abandono.

Las habilidades docentes del profesor, entendidas como capacidad de organización, preparación y claridad, es otro de los aspectos que influyen en el proceso de deserción estudiantil. Estas habilidades tienen una influencia positiva en el rendimiento académico (Cohen, 1981; Feldman, 1989), en el desarrollo del pensamiento crítico y en las habilidades cognitivas del estudiante (Pascarella et al., 1996). La habilidad del profesor para manejar el conflicto y para conseguir que el grupo trabaje de forma colaborativa y conjunta hacia la consecución de unos objetivos comunes tiene una fuerte influencia en la integración e interrelación de los estudiantes (Braxton, Bray y Berger, 2000). Estos autores encuestaron a un grupo de estudiantes de primer año y, tras medir la percepción de los estudiantes sobre la habilidad docente de sus profesores,

encontraron que cuanto mas positiva era esta percepción, mayor era la integración social del estudiante en su comunidad académica, así como el compromiso institucional y, como consecuencia de este, la intención de continuar con sus estudios. Por el contrario, los estudiantes cuyos profesores no dominan este tipo de habilidades posiblemente inviertan mucho más tiempo y energía en su trabajo académico, dejando menos tiempo para las interacciones sociales positivas. A partir de estas investigaciones señalan la necesidad de prestar más atención a lo que pasa dentro de la clase y a la relación entre las experiencias del estudiante dentro y fuera de la clase como cuestiones importantes en el proceso de permanencia, lo que implica que el profesor se convierte en primordial para reforzar la integración social y el compromiso con la institución de los estudiantes.

Otro aspecto estudiado en la educación superior es la composición de la clase. Becker y Powers (2001) y Montmarquette, Mahseredjian y Houle (2001) estudiaron la influencia de la masificación del aula y otras variables específicas en estudiantes de económicas y encontraron que en el primer curso, cuanto mayor es el número de estudiantes que comparten una asignatura significativamente mayor es el número de estudiantes que abandonan.

3. Conclusiones.

El fracaso en la educación superior es un fenómeno que no solo afecta de una manera preocupante a nuestro sistema educativo sino a los sistemas educativos de los países de nuestro entorno. La mayor parte de los estudios sobre el fracaso académico utilizan el abandono de la carrera como principal indicador para considerar que un estudiante ha fracasado. Este fenómeno ha sido más estudiado, especialmente en Estados Unidos o Gran Bretaña porque las universidades como empresas se preocupan por conocer las razones de abandono de sus estudiantes, ya que de ellos depende su financiación. En España, esta filosofía se está imponiendo dentro de la búsqueda de la eficiencia y la eficacia por parte de los centros superiores y de la Administración Pública.

Los modelos teóricos señalan que el factor que más influye en el abandono o la permanencia en la educación superior es el grado en el que los estudiantes se acomodan a las nuevas demandas académicas y sociales del entorno universitario y la relación que entre estos dos parámetros se establece. Los estudios realizados indican que la mayor proporción de abandono se produce en el primer año de carrera, donde este proceso de adaptación e integración vive sus momentos más críticos.

Nuestro país posee uno de los índices de abandono mas altos de Europa. Algunos datos oficiales, tanto europeos como españoles, indican que el abandono puede estar alrededor del 50%, aunque diferentes estudios realizados en diversas universidades españolas arrojan cifras menores, situación que se reproduce en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En relación con los factores analizados podemos concluir que, si bien, los aspectos económicos parecen tener cierta influencia a la hora de abandonar la universidad en algunos estudiantes no parece una causa importante o decisiva a la hora de dejar los estudios sino más bien una razón que se suma a otras que pueden ser las que

motiven esta deserción. Los aspectos personales tampoco muestran un línea sólida a través de los estudios realizados, aunque los estudios que tienen en cuenta la variable género indican que actualmente las mujeres tienden a terminar sus estudios superiores en un porcentaje más elevado que los hombres.

En cambio, los aspectos de carácter académico son considerados por los investigadores como el factor más importante para explicar el abandono en la educación superior. El expediente académico en la universidad en primer lugar y la nota media de la educación secundaria en segundo, han demostrado una importante relación con la deserción en la universidad, así como tener que estudiar una carrera diferente de la que eligieron en primer lugar.

Otros aspectos relacionados con la integración académica del estudiante, como la calidad docente percibida por los estudiantes, la organización académica, la relación que se establece entre los estudiantes y los profesores, el estilo docente, los procesos de asesoramiento, de tutorización, etc. también han mostrado un fuerte vínculo con la permanencia o huida de los estudiantes.

Por último, las razones de abandono relacionadas con la integración social del estudiante en su universidad todavía están poco estudiadas en las instituciones superiores y los resultados de los estudios no son consistentes.

La deserción en la educación superior, por tanto, parece convertirse en un aspecto que cada vez preocupa más a las instituciones y a la administración y, por lo tanto, se está convirtiendo en objeto de estudio importante en el contexto universitario. Nuestra universidad, con una línea de investigación desarrollada durante la última década por el Departamento de Psicología y Sociología y el apoyo del Consejo Social, han mostrado el interés por comprender las causas de esta problemática en nuestro entorno para diseñar políticas eficaces que frenen el abandono y proporcionen apoyo a los estudiantes en situación de riesgo. En esta línea, nosotros hemos realizado el estudio empírico que recogemos a continuación y que esperamos ayude en esta tarea de mejorar la eficiencia y la eficacia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

CAPÍTULO **4**

Las titulaciones de la ULPGC y su evaluación
en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad
de las Universidades

En este capítulo analizamos el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), así como la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y alguna de sus principales características, ya que este es el entorno donde se realiza la investigación sobre la deserción universitaria. Incorporamos también la planificación de la evaluación institucional para el sexenio 2001-2006 siguiendo las directrices del Real Decreto 408/2001 de 20 de abril por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades

1. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se crea en el curso 1989-90 precedida de una serie de reclamaciones y manifestaciones por parte de la sociedad grancanaria que dan lugar a la aprobación por el Parlamento de Canarias, el 26 de abril de 1989, de la Ley de Reorganización Universitaria de Canarias, por la que se integra la Universidad Politécnica de Canarias y se redistribuyen los centros universitarios existentes en esos momentos en el Archipiélago. Así, esta institución universitaria quedó constituida en sus inicios por 19 centros, algunos que se remontan a mediados del Siglo XIX.

En la actualidad, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria acoge más del 95% de los estudios universitarios en Gran Canaria y sus aproximadamente 22.000 estudiantes, de los cuales un 90% proceden de la isla, se distribuye en las siguientes titulaciones ubicadas en cuatro Campus diferentes:

El *Campus de Tafira*, el más populoso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se encuentra situado a 10 kilómetros del centro de la ciudad, en una zona privilegiada por su vegetación y configuración geográfica. En este Campus se encuentran los siguientes centros y titulaciones:

Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

- Arquitectura.

Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación.

- Ingeniería de Telecomunicación.
- Ingeniería Electrónica.

Escuela Técnica Superior Ingeniería Industrial.

- Ingeniería Industrial.

Facultad de Informática.

- Ingeniería en Informática.

Escuela Universitaria Informática.

- Ingeniería Técnica en Informática de Gestión.
- Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas.

Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación.

- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, esp. Sistemas de Telecomunicación.
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, esp. Sistemas Electrónicos.
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, esp. Sonido e Imagen.
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, esp. Telemática.

Escuela Universitaria Politécnica.

- Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.
- Ingeniería Técnica en Obras Públicas, esp. Construcciones Civiles.
- Ingeniería Técnica en Topografía.
- Ingeniería Técnica Industrial.
- Ingeniería Técnica Naval.

Tutu (a mi vez)

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

- Diplomatura en Ciencias Empresariales.
- Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.
- Licenciatura en Economía.
- Diplomatura en Turismo.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

- Licenciatura en Educación Física.

Facultad de Ciencias del Mar.

- Licenciatura en Ciencias del Mar.

Facultad de Ciencias Jurídicas.

- Diplomatura en Relaciones Laborales.
- Diplomatura en Trabajo Social.
- Licenciatura en Derecho.

En el centro de la ciudad se encuentra el *Campus del Obelisco* en el que se imparten los estudios relacionados con Humanidades y Formación del Profesorado. Los centros y titulaciones que conforman esta área son los siguientes:

Facultad de Formación del Profesorado.

- Diplomatura de Maestro, esp. Audición y Lenguaje.
- Diplomatura de Maestro, esp. Educación Especial.
- Diplomatura de Maestro, esp. Educación Física.
- Diplomatura de Maestro, esp. Educación Infantil.
- Diplomatura de Maestro, esp. Educación Musical.
- Diplomatura de Maestro, esp. Educación Primaria.
- Diplomatura de Maestro, esp. Lengua Extranjera.

- Diplomatura en Educación Social.
- Licenciatura en Psicopedagogía (segundo ciclo).

Facultad de Filología.

- Licenciatura en Filología Hispánica.
- Licenciatura en Filología Inglesa.

Facultad de Geografía e Historia.

- Licenciatura en Geografía.
- Licenciatura en Historia.

Facultad de Traducción e Interpretación.

- Licenciatura en Traducción e Interpretación esp. Alemán.
- Licenciatura en Traducción e Interpretación esp. Francés.
- Licenciatura en Traducción e Interpretación esp. Inglés.

En el acceso sur de la ciudad se encuentra el *Campus de San Cristóbal* que concentra los estudios del área biomédica. El Campus está integrado en una zona hospitalaria que facilita la realización de prácticas a los estudiantes.

Facultad de Ciencias de la Salud.

- Diplomatura en Enfermería.
- Diplomatura en Fisioterapia.
- Licenciatura en Medicina.

A 8 kilómetros de Las Palmas de Gran Canaria, en dirección al norte de la isla, se encuentra el *Campus de Arucas*, que concentra los estudios de Veterinaria y los laboratorios de Ciencia y Tecnología de los Alimentos.

Facultad de Veterinaria.

- Licenciatura en Veterinaria.

En la **Isla de Lanzarote**, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria imparte las titulaciones de Diplomatura en Enfermería y Diplomatura en Turismo.

Por último, en cuanto a los espacios físicos de la ULPGC, la Sede del Rectorado, que está emplazada en un edificio histórico en el casco antiguo de la ciudad, acoge el gobierno de la institución con el Equipo Rectoral; el Consejo Social, órgano de participación de la sociedad en la Universidad; y la Fundación Canaria Universitaria.

Como podemos observar, la ULPGC cuenta con 17 centros y 45 titulaciones de las que destacan un gran número de titulaciones técnicas consecuencia de la integración de la antigua Universidad Politécnica de Canarias, expandiéndose en tres líneas determinadas: industrial, telecomunicaciones e informática. También se descubre un predominio de diplomaturas e ingenierías técnicas frente a licenciaturas e ingenierías superiores.

La ULPGC cuenta con 34 departamentos que recogemos a continuación por orden alfabético:

Análisis Económico Aplicado.
Arte, Ciudad y Territorio.

Biología.
Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología.

Cartografía y Expresión Gráfica en la Ingeniería.
Ciencias Clínicas.
Ciencias Históricas.
Ciencias Jurídicas Básicas.
Ciencias Médicas y Quirúrgicas.
Construcción Arquitectónica.

Derecho Público.
Didácticas Especiales.

Economía Financiera y Contabilidad.
Educación.
Educación Física.
Enfermería.
Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica.

Filología Española, Clásica y Árabe.
Filología Moderna.
Física.

Geografía.

Informática y Sistemas.
Ingeniería Civil.
Ingeniería de Procesos.
Ingeniería Eléctrica.
Ingeniería Electrónica y Automática.
Ingeniería Mecánica.
Ingeniería Telemática.

Matemáticas.
Morfología.

Patología Animal, Producción Animal y Ciencia y Tecnología de los Alimentos.
Psicología y Sociología.

Química.

Señales y Comunicaciones.

Además, la ULPGC dispone de tres Institutos Universitarios, que a continuación citamos comentando sus principales objetivos:

Instituto Universitario de Sistemas Inteligentes y Aplicaciones Numéricas en la Ingeniería, entre cuyos objetivos destacan la investigación en campos como el modelado, análisis, simulación y desarrollo de sistemas inteligentes; la robótica móvil y sistemas autónomos; sistemas percepto-efectores; interfases inteligentes hombre-máquina o la contaminación acústica y atmosférica.

Instituto Universitario de Ciencias y Tecnologías Cibernéticas, orientado a la investigación básica y aplicada en ciencia y tecnología de los computadores y la computación, teoría de sistemas, ciencias cognitivas, percepción artificial, biomedicina computacional, economía computacional, tecnologías de la información y robótica.

Instituto Universitario de Microelectrónica Aplicada, que dentro de sus objetivos destaca como campos más importantes de investigación la tecnología microelectrónica, el diseño de sistemas integrados, el diseño asistido por computador, el diseño de equipos y productos industriales, el diseño de equipos y sistemas de comunicaciones, la informática industrial y los sistemas electrónicos y automáticos.

En esta nueva universidad se han estudiado las fortalezas y debilidades y las oportunidades y amenazas por Rodríguez y Álamo (1998). Respecto a los aspectos docentes, destacan como fortalezas *la existencia de una universidad joven y con recursos capaz de adaptarse a los nuevos entornos en los que se desarrolla la educación superior y con unas infraestructuras modernas capacitadas para esta adaptación; la amplia variedad de titulaciones universitarias*, lo que facilita una mayor accesibilidad de la población de las islas a la educación superior; y *el apoyo social a la Universidad* presente desde su creación, ya que ésta fue producto de la movilización generalizada de la sociedad grancanaria a finales de la década de los 80.

Las debilidades que estos autores perciben son: *la poca integración de los agentes sociales y las empresas en la Universidad*, debido a una carencia de cauces de comunicación que provoca una descoordinación entre la problemática y las necesidades operativas de las empresas y lo que la Universidad ofrece; *una educación superior joven*, que implica que los profesores no estén completamente formados para desarrollar su actividad docente e investigadora; *un desequilibrio entre la matrícula universitaria y la demanda laboral*, especialmente en titulaciones con un elevado número de estudiantes matriculados y una escasa demanda de estos titulados en el mercado laboral; *el exceso de oferta de titulaciones universitarias de ciclo corto*, entendido desde el punto de vista de realizar una oferta de carácter más profesional que va en detrimento del desarrollo tecnológico y científico; y *la descoordinación entre la educación superior y las enseñanzas medias*.

Como oportunidades indican *las expectativas de crecimiento de la demanda*, debido a los datos de carácter demográfico y a las tendencias relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida; *la demanda de formación continua; el apoyo*



gubernamental al desarrollo de la educación superior, en el que destacan aspectos como el Plan de Inversiones, la Ley de Plantillas y Titulaciones o el Contrato Programa recientemente firmado; y, *el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación*, que facilitan el contacto con otras realidades y el acceso a fuentes bibliográficas y documentación para el desarrollo de la docencia y la investigación, paliando en gran parte el coste de la insularidad de Gran Canaria.

Por último, como amenazas más destacadas señalan *la legislación universitaria (LRU)*, ya que en alguno de sus aspectos dificultan el desarrollo de las universidades, su implicación con las sociedades en las que se enmarcan y su gobernabilidad, aunque actualmente asistimos al proceso de modificación de esta Ley, por lo que esta amenaza se verá disipada o, al menos modificada, en un futuro inmediato; *las restricciones financieras* por parte de los fondos públicos, lo que provoca que la universidad deba buscar fuentes de financiación alternativas; y *el pleito insular*, que afecta a las universidades de Las Palmas de Gran Canaria y de La Laguna, y que ha provocado, en palabras de estos autores, duplicaciones innecesarias o inversiones no justificadas y que de no detenerse puede suponer una importante amenaza para el desarrollo de la ULPGC.

2. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La progresiva penetración de la cultura de la evaluación es un proceso decisivo para la mejora continua de la calidad en nuestro sistema universitario. En este sentido, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades es un instrumento adecuado que permite valorar e incorporar propuestas concretas para mejorar la calidad de las titulaciones y servicios universitarios. Esta evaluación de la calidad es un instrumento fundamental de las políticas universitarias orientadas a desarrollar mecanismos transparentes que sitúen la especialización y la competitividad en un primer plano de las preocupaciones de la educación superior.

A partir del Programa Experimental de Calidad desarrollado entre 1992 y 1994 y del Proyecto Piloto Europeo (1994-1995) el Consejo de Universidades decide configurar para nuestro país un sistema de evaluación similar al de otros países con mayor experiencia dentro de la Unión Europea y propone al Gobierno el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. El Plan, desarrollado en el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre de 1995, tiene una duración de cinco años y se ejecuta mediante convocatorias anuales para la realización de proyectos de evaluación institucional en los que pueden participar Universidades públicas y privadas, lo que debe posibilitar que la mayoría de titulaciones y departamentos de la universidad española puedan integrarse en el proceso de evaluación cuyos objetivos destacamos a continuación:

- a) Promocionar la evaluación institucional de las universidades en cuanto a enseñanza, investigación y servicios prestados a la sociedad.

- b) Proporcionar a las universidades españolas y a las diferentes administraciones educativas un método de evaluación homogéneo, con unos criterios comunes, compatibles con el resto de países de la Unión Europea.
- c) Facilitar a la sociedad información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas mediante la difusión de los resultados obtenidos.
- d) Aportar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado de modo que ésta pueda ser tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias para diseñar, en cada caso, planes de actuación en materia universitaria.

La primera convocatoria del Plan ha sido de carácter voluntario para las universidades, basándose en la idea de promocionar una cultura de evaluación y de mejora de la calidad. Además, se previó la posibilidad de diferentes niveles de complejidad y ritmos de ejecución y se incorporó una subvención finalista vinculada a la calidad de los proyectos de evaluación presentados por las Universidades.

La estructura organizativa del Plan se compone por el Pleno del Consejo cuyas funciones son: proponer al Gobierno las modalidades, condiciones y requisitos de cada convocatoria anual de proyectos de evaluación y las modificaciones y adaptaciones que aconseje la experiencia en función del desarrollo del programa; realizar el control y seguimiento de la ejecución del Programa y aprobar un informe anual sobre la calidad de las universidades en el que se reflejen los resultados del Programa de Evaluación. El Comité Técnico, presidido por el Secretario General del Consejo de Universidades y formado por el Director General del Ministerio de Educación y Cultura con competencias en materia universitaria (actúa como Vicepresidente del Comité Técnico), el Director de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, el Vicesecretario del Consejo de Universidades del que depende la Oficina de Gestión de Evaluación y expertos en evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria, nombrados por la Presidencia del Consejo cuyas funciones son: elaborar y aprobar los protocolos, guías y normas técnicas para la evaluación de la calidad de las universidades; evaluar la calidad y viabilidad de los proyectos presentados por las universidades; organizar la formación y preparación de evaluadores de las universidades; nombrar a los evaluadores externos que participen en cada proyecto; aprobar un informe sobre cada proyecto de evaluación; colaborar con el Secretario General en la elaboración de un informe anual sobre la calidad de las universidades que será sometido a dictamen de la comisión de seguimiento para su aprobación en Pleno del Consejo de Universidades y asesorar al Secretario General en todos los temas relacionados con el Programa Nacional de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades. Por último, en las Instituciones participantes en algún proyecto de evaluación se constituye un Comité de Evaluación responsable de la ejecución del proyecto y presidido por el Rector de dicha institución.

El proceso de evaluación se organiza en cinco fases: a) Autoevaluación; b) Evaluación Externa; c) Informe de la Evaluación de la Titulación o Unidad evaluada; d)

Informe de la Calidad de la Universidad; e) Informe sobre los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La Autoevaluación.

El objetivo de la Autoevaluación es implicar a la comunidad universitaria para que describa y valore los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual, sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, concrete las acciones necesarias para mejorar la calidad. Esto se debe llevar a cabo mediante un proceso de reflexión conjunta realizada por el Comité de Autoevaluación compuesto por el mínimo número de miembros posible que representen a toda la comunidad universitaria: responsables académicos, profesores, personal de administración y servicios y estudiantes. El Comité debe contar con un presidente encargado del contacto con el Comité de Expertos Externos y con el Comité de Evaluación de la universidad que debe coordinar la elaboración del informe final. El principal destinatario del Autoestudio es la comunidad de la propia titulación y el segundo, el Comité de Expertos Externos. El Autoestudio junto con el Informe externo constituirán, con posterioridad, las dos piezas con las que se construirá el Informe de Evaluación de la Titulación. El Autoestudio debe someterse a audiencia pública para recibir las alegaciones o matizaciones que se consideren pertinentes.

Ámbitos de la Autoevaluación.

Se evalúa la enseñanza, la investigación y la gestión de las distintas titulaciones, siendo ésta el elemento aglutinador. Para evaluar la enseñanza se toma como referencia el plan o programa docente de la titulación. Para evaluar la investigación se toman los Departamentos e Institutos Universitarios. Y en el ámbito de la gestión, se evalúan los servicios directamente asociados a la titulación evaluada (los servicios administrativos que dependen del Centro de enseñanza donde se imparte la titulación). En los proyectos globales, junto a los servicios que dependen de los centros, se evalúan también los servicios y los procesos de toma de decisión del conjunto de la universidad.

La enseñanza.

El Centro conforma la unidad en la que se analiza el diseño del programa, la organización de la enseñanza, su desarrollo y los resultados obtenidos.

Contexto de la Universidad. Se sitúa a la titulación dentro del entorno general de la Universidad de forma que queden explícitas las fortalezas y amenazas o debilidades que ese contexto puede representar para la titulación; el peso que tienen dentro del conjunto y el orden de preferencia en los objetivos globales de la institución. Este informe debe hacer referencia a cuatro aspectos: a) los datos globales de las titulaciones de la universidad como referencia o contraste con los datos propios de la titulación; b) evolución de la titulación y su relación con el desarrollo de la universidad; c) descripción de las estructuras y mecanismos formales de toma de decisiones, nivel de autonomía de las mismas respecto de los diferentes niveles organizativos de la universidad y explicitación de los puntos débiles y fuertes del contexto institucional de

la titulación y d) propuesta de posibles cambios en el contexto que mejorarían el marco general de la titulación.

Metas y objetivos. Contar con los documentos donde se expliciten las metas y objetivos propuestos para la titulación por la universidad es un aspecto importante de este proceso. Éstos deben ser analizados y valorados en las siguientes cuestiones: perfil de la titulación, infraestructuras, recursos humanos, organización de la gestión, política de calidad de la enseñanza, servicios o atención a los estudiantes, volumen de alumnado, etc. Por otra parte deben ser recogidos los datos de acceso y de matrícula en los últimos años con relación a la oferta-demanda de plazas, composición del cuerpo estudiantil por orden de preferencia de los estudios o diferentes tipologías de acceso y las causas del aumento o descenso de la matrícula en las diferentes asignaturas. También se valora la calidad académica de los estudiantes que ingresan a la titulación según el nivel y homogeneidad de las calificaciones con las que accedieron a la titulación. Se debe analizar, además, la demanda y empleo de los graduados en la titulación considerando la actual oferta, demanda, nivel de empleo, recursos humanos y materiales, imperativos legales, perfil de formación de la titulación, etc.

Programa de formación. El análisis del programa es uno de los aspectos básicos sobre el que se estructurará el Autoinforme y debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El análisis del *Plan de estudios* destacando tanto los aspectos positivos como los que fueran susceptibles de modificación, en relación al perfil de formación de la titulación, las directrices generales del título; la aportación de la propia universidad en forma de créditos obligatorios, créditos optativos y créditos de libre elección; la plasmación de la práctica profesional en el Plan de estudios; el proceso de diseño del Plan de estudios en el Centro; las razones que justifican las especializaciones dentro de la titulación y la distribución total de créditos.
- Los *programas de las asignaturas* del Plan de estudios, valorar su organización, su adecuación en extensión dentro del programa lectivo, si su contenido se corresponde a los objetivos de la titulación, su nivel de actualización científica, los métodos empleados para dar a conocer los programas y la adecuación del profesorado implicado y el número de grupos.
- La *organización de la enseñanza*, teniendo en cuenta su estructura, procedimientos e imagen de la calidad de la actuación de los órganos encargados de la organización de la enseñanza; el período lectivo; el horario semanal de docencia, el volumen total de horas de clase, la distribución horaria de los diferentes tipos de asignaturas; la planificación de exámenes finales, las prácticas en el Plan de estudios, su idoneidad, distribución y nivel de cumplimiento; la distribución de estudiantes y grupos, y los niveles de masificación.

Desarrollo de la enseñanza. Los datos recogidos en los apartados anteriores se contrastan con los que los docentes aportan en aspectos como:

- La *atención tutorial* refiriendo los aspectos normativos y de práctica habitual. El primero hace referencia al número de horas que un profesor, en virtud del volumen de su dedicación docente, dedica a consultas individuales de los estudiantes. El segundo, al modo de desarrollar el contenido de la normativa, es decir, la dedicación y funciones reales, así como el uso que de la tutoría hacen los propios estudiantes.
- La *metodología docente* analiza los recursos didácticos, estrategias didácticas más usuales, nivel de cumplimentación de programas, asistencia a clase, grado de preocupación por la innovación didáctica, etc.
- El *trabajo de los estudiantes*, concretando el tiempo total que han de dedicar a su formación sumando las horas de clase más las de estudio; se valorará la viabilidad y el nivel real de exigencias en la titulación así como los porcentajes medios de asistencia a clase respecto a la cifra de matrícula.
- La *evaluación de los aprendizajes*, la tipología de las pruebas, su peso en la calificación final y también su pertinencia en relación a los objetivos de la materia y plan de estudios; dónde y cuándo se hace pública la convocatoria de exámenes y los resultados de los mismos y si existe una normativa específica respecto a su revisión.

Resultados de la enseñanza, que pueden ser inmediatos o diferidos. Los resultados inmediatos son los reflejados en las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes y su observación se lleva a cabo a partir de indicadores de rendimiento como: el rendimiento por asignatura y el rendimiento global de la titulación.

- El *rendimiento por asignatura* según las tasas de presentados a exámenes oficiales sobre el total de matriculados, tasas de éxito (estudiantes aprobados sobre el total de presentados) y tasas de rendimiento (estudiantes aprobados sobre el total de estudiantes matriculados).
- El *rendimiento global de la titulación*, tasas de éxito, de abandono en el primer o segundo año, de retraso, de duración media de los estudios.

Los resultados diferidos hacen referencia a indicadores como los de empleo y demanda de graduados de esa titulación, proporción de graduados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con los estudios, grado de satisfacción de graduados y empleadores, etc.

Estudiantes. El análisis ha de centrarse en los estudiantes matriculados en la titulación y analizar aspectos como la política de acceso, *numerus clausus*; la información y orientación facilitada a los estudiantes de nuevo ingreso; los servicios específicos de información y atención al estudiante: información, intercambios, alojamiento, becas y ayudas, orientación, bolsas de trabajo, etc.; el nivel de participación en las elecciones estudiantiles y el nivel y calidad de su participación en los órganos de representación; los cauces para plantear sus problemas y expresar sus opiniones sobre la calidad de sus estudios; la orientación facilitada al estudiante en relación con su acceso al mercado de trabajo.

Recursos humanos. Con relación a los docentes se valora la adecuación del perfil de su formación en función de los objetivos y necesidades del programa de enseñanza, la idoneidad de la estructura de la plantilla, los criterios de los departamentos al solicitar plazas de profesorado, los criterios para contratar o renovar los contratos.

En cuanto a la formación del profesorado, se analizan las iniciativas de innovación y apoyo a la docencia, especialmente aquellas que se desarrollen para los profesores de nuevo ingreso, las ayudas para la preparación docente y la participación del profesorado en actividades de formación psicopedagógica.

El aspecto de profesorado y gestión de la docencia analiza la concentración o dispersión de la actividad docente de los profesores en diferentes asignaturas, cuatrimestres o titulaciones; naturaleza de las materias que imparten así como su localización dentro de la secuencia curricular del Plan de estudios respondiendo a cuestiones como: quiénes dan clase a los estudiantes de primer cuatrimestre o curso, quiénes imparten prácticas, quiénes supervisan el *practicum*, etc.; conocimiento, designación de sustitutos y actuaciones ante el absentismo del profesor o cumplimiento docente inadecuado.

Valoración de la participación del profesorado en los órganos de gobierno del departamento y del centro y cómo se percibe la eficacia y eficiencia de estos órganos.

Análisis del personal de administración y servicios en cuanto a adecuación de la plantilla a la titulación o departamento, criterios de contratación, relación con las necesidades de investigación, docencia y gestión.

Instalaciones y recursos. Se estudia su funcionalidad y la utilización que la comunidad universitaria hace de ellos, así como su calidad intrínseca. Entre las instalaciones evaluadas destacan las aulas, laboratorios y biblioteca. En las dos primeras se analizan la cantidad, equipamiento y funcionalidad; por lo que respecta a la biblioteca ha de considerarse, además, la cantidad y calidad de sus dotaciones, adecuación de los recursos humanos, horario del servicio y volumen de uso. Las dotaciones de recursos docentes audiovisuales, en soporte informático, laboratorios y sistemas de ayuda a la docencia y las dotaciones complementarias como cafeterías, restaurantes, residencias, servicios de reprografía, culturales, etc.

Relaciones externas. Este punto hace referencia al análisis de la proyección de la titulación en el contexto académico nacional e internacional; la proyección social en el contexto social próximo; la proyección en el contexto económico próximo, relaciones con organizaciones empresariales y profesionales del entorno; programas de cooperación docente; participación en programas de intercambio europeo; relaciones que el profesorado mantiene con universidades extranjeras; estudios existentes sobre la imagen de la titulación, sus graduados y la inserción laboral de los mismos; etc.

Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora. Sobre los nueve apartados anteriores se analizan los aspectos positivos y los negativos para concluir con una serie de propuestas de mejora factibles en relación con los puntos débiles señalados.

Así mismo, se debe completar con una serie de comentarios sobre la evaluación en los que se analice en qué medida ha ayudado a la comunidad implicada a tomar conciencia de los problemas y de las acciones a emprender y valorar el proceso de autoevaluación y los factores implicados en el mismo.

La investigación.

La evaluación de la investigación se concentra en los Departamentos e Institutos Universitarios que son los que tienen una responsabilidad directa en este ámbito. Es en estas unidades donde los investigadores realizan su tarea por lo que la evaluación de la investigación se orienta a descubrir cuáles son las posibilidades reales de actuación de la propia institución para mejorar las actividades de investigación, innovación y desarrollo.

El contexto de la universidad. Deben describirse y comentarse las características generales del departamento: tamaño, composición, peso en las principales titulaciones de la universidad y respecto al conjunto de la investigación realizada en la universidad, etc. También se debe tener en cuenta si tiene la universidad un perfil diferenciador que condicione la investigación que se realiza y explicar qué características específicas del departamento hay que tener en cuenta al evaluar la investigación que se hace en él y por qué. En cuanto a las relaciones entre docencia e investigación, se analizan y describen las posibles interferencias existentes entre la actividad académica e investigadora dentro del departamento: actividad docente, número de asignaturas, etc. También debe analizarse el grado de implicación del departamento en actividades docentes de tercer ciclo.

Los objetivos. Se analizan los objetivos y planes de actuación específicos del departamento en actividades de I+D+I formulados explícitamente. Si no existen objetivos y planes explícitos, se analizan las causas. Se puntualiza si existe algún tipo de planificación interna a medio o largo plazo en temas de investigación dentro de su universidad y cómo se inserta en éste la actividad del departamento.

Los recursos. Se valoran los datos sobre los recursos humanos, económicos y materiales, su adecuación a las necesidades, limitaciones, etc.

La estructura. Se describen las relaciones dentro de la institución, las líneas de investigación estables del departamento apoyadas en grupos fuertes, la creación y la continuidad y las dificultades de los grupos de investigación: causas de agrupamiento y de continuidad, puntos débiles, etc. El grado de saturación de los investigadores en relación con las tareas administrativas y el nivel de conocimiento que tiene la Universidad de la oferta científica y tecnológica del Departamento. También se analizan las relaciones de investigación del departamento con otros organismos.

Los resultados. Se valoran los aspectos relacionados con los resultados de la actividad investigadora como: tesis doctorales defendidas, asistencia a congresos, publicaciones, informes y patentes, la existencia alguna publicación anual donde se presenten las principales actividades y resultados de investigación del departamento y

también se elabora una lista de los premios y reconocimientos a la investigación obtenidos por personal del departamento.

El rendimiento y la calidad. Se valora la productividad del departamento analizando el nivel de actividad investigadora en función del personal disponible, y la evolución referida a los recursos humanos, la obtención de becas y proyectos de investigación, la firma de contratos, etc.

Los puntos fuertes y débiles. Se señalan los puntos fuertes y los débiles sobre las actividades de investigación del departamento, así como las posibilidades de mejora. También se debe reflexionar sobre la medida en que el Autoinforme ha ayudado a los responsables del departamento a tomar conciencia de los problemas existentes en investigación.

La administración y servicios.

En los proyectos temáticos se evalúan los servicios directamente relacionados con la titulación haciendo referencia a los servicios administrativos del Centro donde se imparte la titulación. En los proyectos globales también se evalúan independientemente los servicios y los procesos de toma de decisión de la universidad.

Contexto. Se definen y valoran las características más relevantes de la situación del servicio, así como su trayectoria; se recogen los cambios producidos que describen la evolución del servicio y las políticas y líneas de actuación llevadas a cabo.

Liderazgo. Se estudia la actividad y la implicación de todos los directivos del servicio en la creación y transmisión de la cultura de calidad; se analiza el compromiso de los dirigentes en la elaboración de una estrategia que defina la orientación y la cultura del servicio; se describe la participación de los responsables (personal de dirección y mandos intermedios del servicio) en los procesos de evaluación, implantación y seguimiento de propuestas de mejora de la calidad; etc.

Política y estrategia. Se estudia cómo el servicio define objetivos de mejora continua de la calidad y su articulación en planes a través del análisis de la existencia de una planificación estratégica del servicio a corto, medio y largo plazo.

Gestión de personal. Se analiza el grado de participación del personal del servicio en la consecución de mejoras, la planificación y desarrollo del potencial de las personas, el proceso de asignación de responsabilidades y de toma de decisiones y la comunicación interna. En lo referente al plan de formación del personal de servicio, se analiza si existe un proceso de evaluación del rendimiento del personal y cómo contribuye a la mejora de calidad.

Recursos. Se estudia hasta qué punto la asignación y utilización de recursos están orientados a conseguir la mejora continua de los niveles de calidad del servicio, valorando la política de asignación a los diferentes procesos, unidades y servicios.

Procesos. Se analiza cómo el servicio identifica, evalúa, revisa y corrige sus procesos para asegurar la mejora continua. Respecto a la identificación de procesos clave, se valora si se han identificado sus responsables, si se emplean indicadores de rendimiento y la periodicidad de su medición. También se estudia la existencia de documentación sobre los procesos y si el personal dispone de un manual de los procesos que corresponden a su tarea. Se analiza si el servicio dispone de un método de auditoría y otros medios para evaluar el grado de eficacia y de aplicación de los sistemas utilizados en la gestión.

Satisfacción de usuarios. Se trata de examinar el nivel de satisfacción de los usuarios de los servicios a través de sus opiniones sobre las características de los servicios que reciben y de medidas indirectas cuantitativas.

Satisfacción del personal. Se analiza el nivel de satisfacción del personal a través de sus opiniones sobre las características y condiciones de su trabajo y de medidas indirectas cuantitativas.

Impacto en la sociedad. Analiza cómo las actividades del servicio satisfacen necesidades y expectativas de la comunidad universitaria y el entorno social en general. Se indaga en el conocimiento y percepción que tiene la comunidad local acerca del servicio.

Resultados finales. Se valora si se conocen los resultados de los procesos de apoyo y administrativos de los que la unidad o el personal son usuarios dentro de la unidad, si se conocen los resultados de los principales servicios prestados, y si se aprecian tendencias positivas en los resultados y compararlos con los de otros servicios, universidades u organismos.

Valoración global. Se estudia de forma crítica el proceso de evaluación y los resultados de la misma y se especifica el orden de prioridad que se otorga a las propuestas de mejora que para cada uno de los apartados anteriores se proponen.

La evaluación externa.

La coherencia y validez del Autoestudio realizado por una universidad ha de ser confirmada por una evaluación externa realizada a través de un Comité de Expertos Externos (*peer review*). Las ventajas de esta evaluación son, por una parte, su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad a evaluar en la universidad teniendo la posibilidad de contextualizar la información y, por otra, se pueden abarcar todas las dimensiones del concepto de calidad contempladas en la guía de evaluación.

Objetivos y proceso de elaboración.

El propósito general de la evaluación externa hace referencia al análisis sobre cómo la institución gestiona la calidad en su oferta educativa, lo que supone formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de las

unidades evaluadas con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora. Según se recoge en la Guía de Evaluación Externa, para alcanzar este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos: establecer criterios en relación con la evaluación de la calidad; estudiar el contenido del Autoinforme en relación con los requisitos técnicos de la guía de autoevaluación; analizar el propio proceso de autoevaluación; cotejar el contenido del autoinforme con lo manifestado por las diferentes audiencias, lo observado en la visita y la documentación; elaborar una opinión sobre los recursos disponibles, su organización, el funcionamiento y los resultados de la unidad evaluada; proporcionar a los miembros de la unidad evaluada el adecuado *feed back* para que puedan reflexionar sobre su realidad desde la perspectiva de los agentes externos; aportar propuestas de mejora y redactar un informe claro, equilibrado y constructivo acerca de la calidad de la Institución, de su gestión y del proceso de autoevaluación seguido.

Composición de los Comités de Expertos Externos.

la composición de los Comités deberá ser equilibrada y conjugar experiencias de tipo académico, investigador, profesional y evaluativa. Los miembros del comité deben responder a los siguientes perfiles: experto académico (persona de prestigio en el campo disciplinar de la unidad a evaluar y experiencia); experto profesional (persona de prestigio en el campo profesional de la titulación a evaluar y experiencia); y experto en evaluación institucional (profesional con conocimientos y experiencia en la metodología de evaluación de programas o instituciones) que puede pertenecer al ámbito universitario pero no es un requisito imprescindible. Los miembros de los Comités son designados por el Órgano de Gestión del Plan, desempeñando uno de ellos el cargo de Presidente del Comité.

El informe de la evaluación externa.

La estructura que se recoge en la Guía de Evaluación Externa hace referencia a los siguientes aspectos: introducción (objetivos, composición del Comité, plan de trabajo e incidencias); análisis del Proceso de Evaluación Externa (dinámica del proceso y contenido del Autoinforme); valoración del Comité Externo (enseñanza-investigación-gestión); valoración general (fortalezas, debilidades, conclusiones y recomendaciones) y valoración del proceso de evaluación externa. Las unidades evaluadas por el Comité de Evaluación Externa tienen la posibilidad de realizar alegaciones al Informe Externo que han recibido. Una vez cumplido este requisito el Comité de Evaluación Externa elevará a definitivo su informe dándose por finalizada la fase de evaluación externa e iniciándose la redacción del informe definitivo de evaluación.

El Informe Final.

El proceso de evaluador finaliza con la redacción por el Comité de Evaluación de la Unidad evaluada y de la universidad, de un informe que integre los documentos generados en la Autoevaluación y la Evaluación Externa, señalando especialmente las decisiones que deberá tomar la institución a la luz de la evaluación realizada. Este

Informe Final, que será difundido ampliamente en la comunidad de la unidad evaluada y remitido al Comité de la Universidad, se articula en los siguientes apartados: a) la introducción, en la que se describen los mecanismos y estructuras formales adoptadas; b) valoración del proceso de evaluación interna; c) análisis del proceso de evaluación externa, principales puntos débiles y fuertes y d) acciones estratégicas de mejora.

3. Resultados de las convocatorias del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades.

El Informe Anual sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades es un documento que sintetiza los diferentes procesos internos de evaluación desarrollados en las universidades españolas con el objeto de disponer de una información relevante que permita tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Este Informe lo debe aprobar el Consejo de Universidades y su elaboración corresponde al Secretario General del Consejo, que debe recoger globalmente los resultados del Plan.

3.1. Informe Anual de la primera convocatoria del PNECU.

En la primera convocatoria (1996) participan 46 universidades públicas y privadas. El desarrollo del proceso de evaluación es positivo, aunque susceptible de mejorar en posteriores convocatorias. La debilidad más importante ha sido la dificultad de obtención de los datos necesarios. En ocasiones, la búsqueda de la información precisa para el desarrollo de la evaluación ha centrado el proceso evaluativo distrayendo el aspecto de valoración que es el fundamental en este proceso.

A continuación comentamos las propuestas para mejorar la calidad de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, distribuidas en tres ámbitos: la enseñanza, la investigación y la organización:

Dimensión de la enseñanza. Recoge las medidas, tanto internas como de carácter general, propuestas para la mejora.

Medidas internas de la universidad.

- Definir las metas y objetivos concretos de cada titulación en función tanto de las expectativas y demandas educativas, sociales, económicas o políticas, como de las ventajas competitivas de la institución.
- Identificar los perfiles profesionales y académicos vinculados con las titulaciones a fin de precisar las competencias sociales y laborales que orienten el proceso formativo. Para ello es imprescindible desarrollar instrumentos de vinculación de las instituciones universitarias con sus egresados y con los sectores económicos directa o indirectamente relacionados con la enseñanza.

- Establecer un Plan estratégico que permita asegurar la eficacia del proceso de enseñanza, cumplir los objetivos de cada titulación en términos de eficiencia. El Plan estratégico deberá tener en cuenta las siguientes actuaciones:
 - Incorporar sistemas de coordinación de las actividades académicas desarrolladas en el ámbito de una titulación con el propósito de lograr la máxima coherencia y adecuación tanto en los contenidos impartidos como en las estrategias docentes utilizadas o en los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
 - Establecer sistemas de control y autorregulación de la docencia que tengan en cuenta que la calidad de una titulación depende fundamentalmente de acciones y decisiones institucionales.
 - Concretar cauces y mecanismos sistemáticos de análisis del progreso académico de los estudiantes, valorando las causas y factores que inciden sobre las tasas de éxito y fracaso.
 - Potenciar la función tutorial del profesor considerando importante la creación de la figura del profesor-tutor para cada estudiante a lo largo de la carrera.
 - Intensificar las actividades relativas a la dimensión práctica del curriculum mediante la dotación de los recursos y la vinculación del desarrollo de estas actividades al mundo laboral.
 - Establecer con carácter normativo la elaboración de Guías didácticas para cada titulación.
 - Potenciar cauces de orientación e información a los estudiantes sobre las demandas del mundo laboral y profesional.
- Racionalizar la ordenación y estructuración de los Planes de estudio a fin de corregir las principales deficiencias detectadas relacionadas con el número de asignaturas y horas de clase, con la organización de itinerarios, la fragmentación de las asignaturas, la escasa optatividad real para el estudiante, la reducida dimensión práctica del curriculum, etc.

Medidas de carácter general.

- Incrementar los recursos del sistema universitario modificando el modelo de asignación de acuerdo con las orientaciones previstas en el Informe de Financiación aprobado por el Consejo de Universidades en 1994.
- Promover una cultura sobre la función docente como servicio social.
- Establecer un sistema de formación pedagógica del profesorado antes de comenzar a ejercer la función docente y que actúe de ayuda y perfeccionamiento didáctico a lo largo de su carrera.
- Revisar los sistemas de acceso a los diversos estudios con el fin de que la selección de los estudiantes no se efectúe únicamente con criterios generales.
- Promover políticas de racionalización y promoción de los recursos humanos vinculados a una titulación que posibiliten la selección de buenos profesores y potencien su función docente.
- Establecer mecanismos de seguimiento de los graduados en su proceso de inserción profesional que informe sobre las expectativas del mercado de trabajo y actúe como realimentación de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones.

- Generar políticas de racionalización de los recursos materiales y humanos disponibles.
- Intensificar los convenios e intercambios de la titulación con el contexto social y laboral próximo a fin de lograr una mayor proyección y vinculación de la institución universitaria con la sociedad.

Dimensión de la investigación.

Las medidas para mejorar la investigación recogen propuestas internas a los departamentos, internas a la universidad y de carácter general.

Medidas internas del departamento.

- Promover la concentración de investigadores en proyectos comunes de la mayor entidad.
- Incentivar la definición explícita de los objetivos y la programación de la investigación en periodos anuales o plurianuales.

Medidas internas de la universidad.

- Mayor dedicación de recursos internos para promover la investigación.
- Mejorar los criterios (objetivos) de distribución interna de fondos.
- Promover las relaciones internas y la investigación multidisciplinar.
- Potenciar la investigación de calidad, diseñando mecanismos de competencia y de reconocimiento de la calidad.
- Incentivar la renovación e innovación en las líneas de investigación.

Medidas generales.

- Adoptar medidas que animen a las universidades a poner en marcha planes estratégicos de desarrollo de la investigación en sus departamentos
- Incrementar el personal de alta cualificación en gestión, el personal de apoyo de administración y el número de técnicos auxiliares.
- Establecer criterios objetivos de evaluación de los resultados científicos a nivel institucional, especialmente en áreas de ciencias sociales y humanas y en áreas de ingeniería.

Propuestas para mejorar la organización universitaria.

Este apartado recoge las medidas propuestas para mejorar la organización universitaria, tanto internas de la universidad como de tipo general.

Medidas internas de la universidad.

- Crear un órgano directivo responsable de la gestión y de los resultados de cada titulación con capacidad de decisión efectiva sobre todos los aspectos didácticos y organizativos de cada enseñanza.
- Establecer planes de calidad que incluyan directrices en la gestión ordinaria de todos los procesos universitarios.
- Plantear políticas de recursos humanos tanto para profesorado como para personal de servicios que definan puestos y criterios de promoción.

Medidas de carácter general.

Se señala la necesidad de mejorar sensiblemente los sistemas de información estadística a disposición de la universidad española, sobre todo, en lo relativo a la rapidez con la que deben publicarse los resultados.

3.2. Informe Anual de la segunda convocatoria del PNECU.

A la segunda convocatoria del PNECU (1998) se presentaron 51 universidades, 45 de ellas públicas, evaluando 230 titulaciones y los departamentos y servicios vinculados a estas. Además se han evaluado diversas unidades de las áreas de servicios y gestión de la universidad. Uno de los objetivos del Plan es *proporcionar información que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia*. El Informe Anual recoge una serie de propuestas de mejora para las universidades sobre la calidad de la enseñanza, de la investigación y de los servicios y la gestión a partir del análisis de las evaluaciones realizadas. Estas propuestas son:

Enseñanza

Contexto institucional.

- Avanzar en la cohesión organizativa de algunas universidades mediante políticas específicas. Clarificar las funciones y responsabilidades de los órganos colegiados y unipersonales que gestionan las titulaciones y los departamentos.
- Elaborar manuales de procedimiento que sistematicen y agilicen los procesos administrativos de decisión.

Metas y objetivos.

- Plantear la adecuada formulación de metas y objetivos en las titulaciones.
- Realizar estudios sistemáticos sobre la inserción laboral de los titulados y las demandas del mercado de trabajo.

El programa de formación.

- Mejora cualitativa y cuantitativa de la dimensión práctica.
- Disminución de la carga lectiva total que soportan los alumnos.
- Desarrollo del denominado *practicum*. Mejora del tutelaje y seguimiento de los alumnos, así como mejora de las relaciones con las empresas e instituciones que acogen a los alumnos,
- Mejora de la guía académica de forma que recoja los objetivos, la metodología y la evaluación, además de los contenidos y la bibliografía de los programas de las asignaturas.

Desarrollo de la enseñanza.

- Aumentar la efectividad y el uso de la orientación y las tutorías a lo largo de toda la carrera con especial incidencia en los momentos de transición.

- Promover la utilización de las nuevas tecnologías docentes mediante programas de innovación educativa.

Resultados de la enseñanza.

- Incidir en las causas de las altas tasas de abandono, especialmente en el primer curso y aumentar las distintas tasas de éxito. Establecer mecanismos de reacción en los departamentos ante los resultados negativos en algunas asignaturas o titulaciones.
- Realizar estudios sobre las características del mercado laboral, el empleo y la demanda de graduados.
- Establecer estrategias para reforzar y profundizar las actividades relacionadas con la inserción laboral.

Estudiantes.

- Informar a los futuros estudiantes sobre los requisitos de conocimiento y habilidades demandados en las diferentes titulaciones.
- Buscar mecanismos para aumentar la participación y motivación de los estudiantes en clase.
- Organizar actividades que faciliten al estudiante la orientación en su elección curricular y en la búsqueda de empleo.

Recursos humanos.

- Desarrollar programas para la formación docente del profesorado y apoyo a la innovación, especialmente para los profesores noveles.
- Consolidar las plantillas con un alto porcentaje de profesorado no permanente e incrementar el número de doctores en las titulaciones con bajo número.
- Mejorar los procedimientos de evaluación de la docencia del profesorado.
- Adecuar las plantillas de PAS a las necesidades específicas del profesorado.
- Desarrollar programas de formación del PAS.
- Evaluación y reconocimiento de actividades del PAS mediante incentivos.

Instalaciones y recursos.

- Mayor facilidad de acceso a recursos informáticos para la docencia y la investigación.
- Para las bibliotecas, mayores espacios y aumento de la funcionalidad, adecuación de los fondos bibliográficos y mejora de los sistemas de acceso y consulta, con especial atención al uso de nuevas tecnologías.

Relaciones externas.

- Fomento de la prácticas en empresas como parte del curriculum.
- Fomentar el intercambio y la cooperación entre universidades españolas.
- Seguir difundiendo y ampliando la cooperación con universidades extranjeras.

Investigación.

Contexto.

- Favorecer las políticas de iniciación y formación del personal docente e investigador.

- Mejorar la comunicación entre las unidades de investigación de una misma universidad.
- Introducir criterios flexibles en el calendario docente que permitan organizar los tiempos dedicados a la investigación.
- Potenciar y reconocer la actividad investigadora y docente en el tercer ciclo en términos de créditos, a tener en cuenta en el cómputo académico.

Objetivos.

- Formular objetivos y programas de desarrollo de la investigación dentro del departamento y la institución, a partir del debate interno y del consenso.
- Mejorar la información y seguimiento, dentro del departamento, de la actividad investigadora de sus miembros.

Recursos.

- Introducir criterios que permitan aumentar los recursos humanos dedicados a la investigación.
- Incitar a la búsqueda de fuentes de financiación externas, acudiendo a las diferentes convocatorias de proyectos y contratos de distintos organismos y entidades.
- Establecer criterios vinculados a la calidad para dotar de recursos a los departamentos o grupos de investigación.

Estructura.

- Fomentar las relaciones y colaboración inter e intradepartamental con el fin de que los grupos puedan optar a grandes proyectos y resulten más competitivos.
- Consolidar grupos y líneas de investigación.
- Fomentar los servicios de apoyo para la gestión administrativa de los proyectos y actividades de investigación.

Resultados.

- Crear e implantar de modo generalizado un sistema ágil de información y evaluación de resultados de investigación en los departamentos con el fin de facilitar su difusión y, por tanto, su conocimiento por parte de la comunidad universitaria.

Rendimiento y calidad.

- Fomentar la definición de criterios externos que faciliten la evaluación de la calidad.
- Promover la expansión de la actividad investigadora, aumentando las personas que lideren los proyectos.

Servicios y gestión.

- Fomentar la planificación estratégica en el desarrollo de la gestión y establecimiento de objetivos definidos en este ámbito.
- Análisis de las necesidades de dotación del PAS, definición de funciones y diseño de planes de formación específicos.
- Identificación, definición, documentación y mejora de los procesos clave, así como la creación de manuales de procesos.
- Establecimiento de mecanismos para evaluar incentivar y motivar al PAS.

- Desarrollo de acciones destinadas a mejorar la coordinación entre centros y servicios centrales y mejorar la coordinación entre el PAS y los equipos directivos.
- Incrementos de los espacios, renovación de los equipamientos y desarrollo de planes de emergencia y evacuación de los edificios.
- Establecer mecanismos para medir la satisfacción de los usuarios con el servicio y recoger sugerencias de mejora.
- Mejorar la información y atención a los estudiantes y usuarios en general, haciendo hincapié en el uso de las nuevas tecnologías.

3.3. Informe Anual de la tercera convocatoria del PNECU.

En la tercera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1999), 55 universidades presentaron proyectos, lo que representa aproximadamente el 90% del total de las existentes. La participación sigue siendo de la práctica totalidad de las universidades, si se tiene en cuenta que algunas de las universidades existentes, sobre todo privadas, eran de tan reciente creación que no se recomendaba su participación en el Plan en el momento de la convocatoria. En esta convocatoria se han evaluado 283 titulaciones, junto con los departamentos y servicios vinculados. Además se han evaluado como unidades propias 26 departamentos y 9 unidades de servicios. Esto ha supuesto un incremento del 23% respecto a la convocatoria anterior en el número de titulaciones evaluadas.

En estas tres convocatorias se han evaluado en torno a un 39% del total de las titulaciones existentes en el conjunto de las universidades. Además se han evaluado diversas unidades de las áreas de servicios y gestión de las universidades.

Las principales conclusiones que recoge el informe son las siguientes:

Enseñanza.

Contexto institucional.

El liderazgo ejercido por los equipos de gobierno universitarios es valorado positivamente, así como el grado de cohesión organizativa que han logrado. A pesar de ello, aparecen algunas opiniones defendiendo que una mayor capacidad de decisión en los centros y titulaciones, en detrimento de la centralización de las mismas, redundaría en una gestión más ágil y pertinente.

Dentro de los centros parece necesario mejorar la coordinación dentro de cada titulación y fortalecer su peso como unidad. Esta falta de esta identidad provoca una cierta desatención a los intereses propios de cada titulación, primando los intereses del centro en su conjunto.

La antigüedad de los centros se percibe en los dos sentidos posibles, tomándose de cada situación sus propias ventajas. En el caso de aquellos con larga trayectoria e historia, ésta es percibida como una importante fortaleza, mientras que algunas unidades

de reciente implantación perciben que ello les ofrece importantes oportunidades en cuanto a flexibilidad y capacidad de innovación.

Se resaltan con claridad las ventajas de ubicar los centros en las grandes concentraciones universitarias, como forma de poder acceder a un mayor número de servicios universitarios.

En un nivel más alto, se ha detectado la necesidad de ajustar las funciones y responsabilidades de centros y departamento, especialmente en lo que se refiere a la gestión de la docencia de primer y segundo ciclo.

Metas y objetivos.

Desde los primeros análisis realizados sobre la calidad de las universidades en España, se detectó la falta de definición de metas y objetivos en la mayoría de los ámbitos. Este problema se hace más nítido en los últimos tiempos con la implantación de nuevos estudios, a menudo, sin el apoyo de procesos de planificación y proyectos adecuados, a pesar de la existencia de razones de diversa índole que justifiquen dicha implantación.

Dada la importancia de este punto como elemento de partida de cualquier planificación, parece necesario que se insista en la formulación de metas y objetivos de forma explícita, con una definición clara y consensuada, dándosele la máxima difusión entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Este elemento es además clave para la implantación de sistemas de evaluación, revisión y mejora de la estructura de los distintos programas, de su funcionamiento y de sus logros.

Otra ausencia notable es la de definiciones de perfiles profesionales de las titulaciones. Esta definición debería incorporarse en la formulación de metas y objetivos. Además, se evidencia cierto desconocimiento, o falta de consideración, de los perfiles formativos requeridos por el mercado profesional. En consecuencia, se considera necesario la realización de estudios que permitan conocer y definir el perfil profesional demandado y establecer los mecanismos necesarios para la adecuación de los planes de estudios a los resultados de tales análisis.

Ahondando en el punto anterior, hay que señalar la escasez de estudios de satisfacción de los titulados con las enseñanzas recibidas y de procesos sistemáticos de seguimiento de su inserción laboral. Estos estudios son claves para evaluar la calidad de los programas formativos de las universidades.

El programa de formación.

La reforma de los planes de estudio recibe en general una valoración positiva, aunque se demanden algunas mejoras en el diseño de los planes de estudios y en los contenidos de los programas de las asignaturas. Se resalta positivamente el incremento de la oferta de créditos de prácticas, prácticas en empresas y el desarrollo del practicum, aunque se señala sigue existiendo un elevado peso de la dimensión teórica en perjuicio de la práctica. Como novedad, en las titulaciones de nueva creación, con frecuencia se

destaca como fortaleza la dimensión europea del currículo, es decir, la preocupación por utilizar diseños y contenidos que acercan la formación de los estudiantes a Europa.

Por razones como la citada, se plantean sugerencias para continuar la reforma o revisar los planes de estudios actuales con el propósito de adecuar contenidos, revisar el número y la tipología de créditos ofertados y la duración de la carrera, dando especial énfasis a la dimensión práctica del curriculum y a la mejora de las condiciones de impartición de estas enseñanzas.

Se siguen detectando problemas de coordinación en los contenidos de los programas, apareciendo lagunas y repeticiones innecesarias. Se necesita insistir en una mejor coordinación docente y secuenciación de contenidos, con el fin de optimizar la progresión en el aprendizaje de los estudiantes.

La actual planificación de horarios, en general excesivamente densa, dificulta a los alumnos el seguimiento de las clases. Es necesario revisar y mejorar las organizaciones horarias de los programas. Pues es un factor importante de calidad de la enseñanza ofertada. En este sentido y como alternativa que se empieza a implantar en varias universidades, se detecta la incorporación de créditos no presenciales en los planes de formación.

Se ha hecho un esfuerzo considerable por ajustar el número de alumnos por grupo, aumentando en muchos casos la contratación y el equipamiento docente cuando ha sido necesario y posible. No obstante, la distribución de alumnos por grupo se considera un elemento importante para la calidad de la enseñanza y, por ello, se continúa señalando la necesidad de reducir el tamaño de los grupos de clase tanto en teoría como en prácticas.

Desarrollo de la enseñanza.

Se valora positivamente la acción tutorial por su potencial pedagógico. En este contexto, la información y formación, tanto a estudiantes como profesores, sobre las potencialidades y el uso de la acción tutorial, aparece como una prioridad para la mejora de la enseñanza en nuestras universidades. Sin embargo, se señala que la utilización de las tutorías por parte de los alumnos es escasa, debido a razones diversas, como una baja motivación por su parte, coincidencias de horarios con clases o poca atención por parte de algunos profesores. Se ha detectado una creciente preocupación del profesorado por la innovación pedagógica, buscando metodologías didácticas más activas y participativas. A pesar de ello, sigue siendo preponderante la metodología expositiva a la hora de impartir las clases. En consecuencia, es importante insistir en programas de formación y perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario que potencien y canalicen estas iniciativas de cambios metodológicos.

Existen dificultades para el cumplimiento de los programas de las asignaturas, principalmente por una excesiva carga de trabajo para los alumnos. Parece necesaria la revisión de la extensión y los niveles de exigencia de buena parte de las asignaturas.

Con relación a la evaluación, las universidades suelen contar con normativas bastante desarrolladas sobre su planificación general. Se valora positivamente tanto que la planificación de todo el proceso de enseñanza y de evaluación del alumnado esté disponible a comienzos de curso, como que esta planificación se elabore mediante consenso con el alumnado. Sin embargo, se siguen detectando deficiencias en cuanto a homogeneización y explicitación de criterios y plazos, así como en los sistemas de revisión de calificaciones. También es preocupante el fenómeno de la inasistencia a las clases de muchos estudiantes en periodos de exámenes. Este diagnóstico conduce a una obligada revisión de los modelos de evaluación que son usados de manera más habitual en nuestras universidades.

Resultados de la enseñanza.

Se confirma que los resultados de la enseñanza varían sensiblemente en función de las titulaciones.

La tasa de abandono que de media está entre el 24% (para titulaciones de ciclo corto) y el 30% (para las de ciclo largo), oscila entre el 11% de las titulaciones de ciclo corto de CC. De la Salud y el 43% de las titulaciones de ciclo largo de Ciencias Experimentales y el 39% de las de ciclo corto de Enseñanzas Técnicas.

Las tasas de éxito (porcentaje de alumnos que concluyen en los años previstos) más altas y la menor duración promedio de los estudios se da en las titulaciones de ciclo corto de Ciencias de la Salud (78% y 3,3 años respectivamente), seguida por la de Ciencias Sociales y Jurídicas (55% y 3,6 años respectivamente). En el otro extremo, las tasas más bajas de éxito, así como los promedios más altos de duración de los estudios, aparecen en las Enseñanzas Técnicas (12% en las de ciclo corto y 15% en las de ciclo largo).

Esta situación, reiterada en los resultados de múltiples evaluaciones, debe conducir a estudios específicos que busquen las causas del fracaso. Las actuaciones que se ya se llevan a cabo para mejorar resultados van encaminadas a reducir el fracaso escolar y suelen consistir en establecimiento de grupos específicos para alumnos provenientes de Formación Profesional, la corrección del número de alumnos por asignatura y aula, y la existencia de cursos de iniciación también llamados *asignaturas cero*. Además de estos esfuerzos, convendría incidir en la necesidad de establecer también propuestas encaminadas a alcanzar la excelencia o mejorar la situación de la formación de aquellos alumnos que muestran un progreso adecuado.

Los datos relativos a la inserción laboral, de empleo y demanda, de graduados, también son muy variables según ramas y titulaciones. Hay más información, y generalmente más optimista, en las Enseñanzas Técnicas y en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que la escasez de datos es la tónica en las ramas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Humanidades. Parece obligado resaltar la necesidad de continuar en la línea, ya iniciada en varias universidades, de elaborar estudios específicos en este terreno, tal como se ha señalado anteriormente en el apartado relativo a objetivos y perfiles profesionales de las titulaciones.

Alumnos.

La información y orientación a los alumnos es uno de los aspectos señalados con mayor interés en los informes de evaluación. En general, se trata de actividades asumidas por los centros en el ámbito de sus propias competencias. Sin embargo, no se han detectado modelos institucionales que definan un marco más general y coordinado de este tipo de actuaciones. Las actuaciones más comunes en este sentido son la atención y acogida de alumnos de nuevo ingreso, las sesiones colectivas de información sobre funcionamiento del centro, las jornadas de puertas abiertas y las mesas informativas con fines de orientación.

Algunas actuaciones bien valoradas son la edición de los programas de la asignaturas, que se hacen públicos mediante la edición de guías docentes y otros mecanismos, y la implantación de sistemas de información complementaria de gran utilidad para los estudiantes y otros usuarios como normativas, calendarios lectivos o calendarios de exámenes, todo ello al inicio del curso.

En universidades o centros con servicios específicos de ayuda al alumnado (COIE, Unidad de Asistencia al Alumno, Servicio de Orientación del Alumno, etc.), se valora positivamente su existencia y se detecta la necesidad de información sobre el mercado de trabajo y las salidas profesionales, así como sobre la elección de los distintos itinerarios curriculares dentro de una titulación.

También se detecta con alguna frecuencia una insuficiente comunicación con el ciclo educativo anterior a la universidad, por lo que se señala el interés de potenciar las jornadas de puertas abiertas y la relación con los centros de Bachillerato para informar, tanto de la oferta de la universidad como de los requisitos formativos, características y salidas profesionales de las titulaciones.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que es necesario dedicar mayor atención a la información y orientación a los alumnos, tanto en su acceso a la universidad, como en su permanencia en ella y su transición al mercado de trabajo. En consecuencia, se plantea la creación o mejora, según proceda, de los servicios específicos de información y ayuda al estudiante. Parece conveniente incidir en un carácter integral de tal actuación, además de mejorar los cauces y planes de información, y la creación o potenciación de servicios de orientación.

Sobre la participación de los alumnos en los centros, se han encontrado grandes diferencias, incluso entre titulaciones dentro de la misma universidad. En algunos casos, con mayor incidencia en el área de Humanidades, se valora más positivamente la participación del alumnado, la satisfacción de éste con la formación recibida, su actitud vocacional y la eficacia de la delegación de alumnos. En otros casos, se destaca la pasividad y escasa participación de los estudiantes en las diversas actividades curriculares y extracurriculares. En cualquier caso, esta participación es considerada como un factor muy importante para la formación del alumnado y para el desarrollo de las actividades del centro, por lo que parece necesario incidir en medidas que promuevan el aumento de esta participación. Es importante puntualizar que parece que

esta baja participación no se debe a la inexistencia de vías de expresión y participación, puesto que se valora positivamente su existencia, siendo por tanto el problema el escaso uso dado por los estudiantes.

Recursos humanos.

El profesorado en su conjunto recibe una positiva valoración en cuanto a su preparación, motivación e interés por la docencia perfil de formación. No obstante, se han detectado deficiencias en el perfil de formación de parte del profesorado en un porcentaje no desdeñable de las titulaciones evaluadas.

La existencia de programas y actividades de formación y la asistencia de los profesores a los mismos, refleja cierta preocupación por la actualización en metodología docente en buena parte del profesorado. Esto es un punto fuerte importante que debería generalizarse a todas las instituciones. En consecuencia, sigue siendo un reto la formación pedagógica del profesorado, a través de actividades de innovación y actualización didáctica, así como de acciones motivadoras para que el profesorado se implique en este tipo de procesos.

La evaluación docente del profesorado se considera una fortaleza importante y se señala la necesidad de su implantación en aquellas instituciones en donde no existe. Sin embargo, la aplicación controvertida en algunos casos de estos sistemas aconsejan un mayor desarrollo de la metodología utilizada para este tipo de evaluación y la búsqueda de consenso no sólo dentro de las instituciones, sino también entre diferentes instituciones.

Se da una valoración global positiva de la labor que desempeña el personal de administración y servicios. No obstante, se manifiesta en algunas unidades una importante escasez de este tipo de personal en las universidades y se demanda un aumento de las plantillas. Además, se aprecia un interés manifiesto por la formación del personal de administración y servicios y se propone el desarrollo de planes de formación que den respuesta a las necesidades de este colectivo.

Instalaciones y recursos.

Se valora positivamente el esfuerzo realizado por muchas universidades para construir nuevas aulas y mejorar las ya existentes, dotándolas de recursos didácticos apropiados. Por el contrario, no es tan positivo el panorama en cuanto a espacios para laboratorios y talleres de prácticas, a menudo poco adecuados para la docencia y la investigación (especialmente en las Áreas Experimentales y de Ciencias de la Salud), así como y cierta infradotación de despachos para profesores. También se detecta que siguen existiendo algunas barreras arquitectónicas para discapacitados. Consecuentemente, las universidades deben establecer planes prioritarios a corto y medio plazo que vayan solucionando los problemas de espacios y equipamientos docentes y de investigación detectados en los procesos de evaluación.

Otro elemento valorado positivamente es el incremento considerable de los recursos informáticos en general, así como la existencia de aulas informáticas en

particular. A pesar de este crecimiento, parece que la demanda aumenta en mayor medida dado que se señala la falta de puestos informáticos para la realización de prácticas, bloqueos de la red informática y falta de adecuación de algunos programas de gestión. A pesar de todo esto, también se señala que todavía se hace escaso uso de las tecnologías de información como recurso de apoyo a la docencia. En consecuencia, es preciso que las titulaciones planifiquen las necesidades de prácticas con nuevas tecnologías y que éstas tengan prioridad frente a otros usos de las aulas informáticas. Además, se precisa adecuar de forma específica el software de gestión a cada universidad.

Existen todavía escasas medidas de seguridad e higiene en los laboratorios. Por tanto, se recomienda potenciar o implantar la normativa de prevención de riesgos laborales junto con las medidas de seguridad, realizando evaluaciones periódicas de las mismas.

Por último, se hace una valoración positiva de la gestión y atención de las bibliotecas. Se considera adecuada la dotación de fondos bibliográficos, los amplios horarios de apertura y el inicio de experiencias de innovación y creación de áreas temáticas en las mismas. Por el contrario, se valora negativamente el uso de becarios no especializados a cargo de las bibliotecas y la falta de espacio. Por tanto, se considera necesario el estudio de las necesidades reales de plantilla en las bibliotecas y plantearse la posibilidad de que las bibliotecas puedan ser utilizadas para prácticas de los becarios de documentación, pero no con funciones de responsabilidad. También, es preciso favorecer la comunicación entre los departamentos para la adquisición de fondos bibliográficos, separar las zonas de estudio de la biblioteca propiamente dicha, potenciar el uso de la biblioteca virtual y áreas especializadas más cercanas a las titulaciones.

Relaciones externas.

Se han incrementado las relaciones con las empresas y organizaciones, sobre todo mediante el establecimiento de acuerdos y convenios para la realización de prácticas y del practicum. Este incremento no se ha visto acompañado de medios para su gestión. Otro punto señalado es que existen grandes diferencias dentro de una misma titulación en cuanto a las condiciones en las que realizan las prácticas distintos estudiantes. En consecuencia, es importante que las universidades potencien la figura del Coordinador de Prácticas, con un programa de organización y seguimiento de las mismas, disponiendo para ello de los recursos necesarios para su gestión.

Se ha producido un incremento importante en la participación en los programas de intercambio, como ERASMUS. Esta participación no es homogénea dentro de las instituciones, siendo algunas titulaciones las más implicadas. Es recomendable por un lado, que las universidades establezcan líneas estratégicas y prioritarias de participación en programas y movilidad de profesores y estudiantes, y por otro, que presten especial atención a los criterios de convalidación de programas entre universidades.

En cuanto a la valoración de la importancia de la titulación en el desarrollo socioeconómico, existe conexión con el entorno fundamentalmente en titulaciones de el

área Técnica y del área de Ciencias Experimentales. Sin embargo, no se detecta en muchos casos la implicación directa de las universidades en el desarrollo socioeconómico de su entorno. En consecuencia, parece oportuno potenciar la comunicación entre las universidades, la administración local y regional y las organizaciones empresariales y sociales.

Investigación.

Los factores identificados como más influyentes en el desarrollo de las actividades de investigación son el tamaño y la estructura de los departamentos, la cercanía de servicios y recursos para actividades de I+D, la implicación del profesorado y la existencia de grupos de investigación cohesionados internamente y con líneas de investigación bien definidas y consolidadas y las relaciones positivas que se establecen entre las actividades de docencia e investigación.

Estos factores se ven influenciados por diversas causas. La investigación se ve favorecida por la existencia de programas de tercer ciclo consolidados, por la participación activa de los departamentos en programas nacionales e internacionales, lo que constata que la investigación realizada está dentro de los objetivos de la política científica regional, nacional o europea, y por las relaciones con otras instituciones y empresas, aspecto especialmente aprovechado por las áreas técnicas y biomédicas, y la creación de nuevas líneas de investigación o la diversidad de las mismas.

El profesorado declara algunos motivos que dificultan una adecuada implicación en planes de investigación. Entre estos motivos aparecen una excesiva carga docente, la diversificación de la docencia y la sobrecarga de trabajo debida a la administración y gestión de los proyectos.

También se resaltan algunos factores que dificultan la creación de grupos de investigación con líneas bien definidas y consolidadas como son la inexistencia de objetivos y de planificación de actuaciones de I+D para el conjunto del departamento y las deficientes relaciones de información, comunicación y coordinación entre los investigadores, ya sean del mismo o distinto departamento.

En cuanto a los recursos necesarios para el desarrollo de la investigación en los departamentos, se solicita una adecuada dotación de profesorado (en número y categoría), equilibrada con la existencia de becarios y de personal de apoyo a la investigación.

En muchos casos se ha señalado la necesidad de una política de incentivación de la consecución del grado de doctor.

En cuanto a recursos materiales e infraestructuras para la investigación, se señala el importante esfuerzo realizado hasta el momento y los buenos resultados obtenidos. Sin embargo, se percibe la necesidad de seguir invirtiendo para mejorarlos cualitativa y cuantitativamente, lo que precisa de acciones como el aumento de financiación externa y la revisión de los criterios de distribución de los recursos en las propias universidades.

La respuesta de los departamentos a la escasez de presupuesto ha sido la captación de recursos externos a través de proyectos y contratos de investigación. Por ello, se demanda de forma generalizada la creación y mejora de un sistema de información que permita difundir y realizar un seguimiento de las actividades y resultados de investigación obtenidos, teniendo en cuenta el incremento de los mismos en cuanto a tesis leídas, publicaciones y contribuciones en congresos y la calidad de los mismos, que paulatinamente tienen una mayor presencia en el contexto internacional. Este sistema debería permitir una mayor presencia en el contexto internacional y en publicaciones especializadas (indicadores de calidad de la producción científica y de los resultados de la investigación). Además, se precisa definir indicadores cuantitativos de rendimiento y calidad con la finalidad de evaluar de manera sistemática la actividad de los diferentes grupos. Avanzar en este punto es especialmente necesario en las ramas de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades.

Servicios.

Se constata que existe una gran diversidad entre las unidades objeto de evaluación bajo el epígrafe de servicios y que, aunque ciertas unidades han realizado su análisis en el marco del EFQM, su uso ha estado muy alejado de la filosofía y de los objetivos del modelo, siendo escasas las unidades de servicios que contemplan como modelo de desarrollo el de Gestión Total de la Calidad. Todo ello parece indicar que el enfoque EFQM no es propiamente una herramienta evaluativa, sino de gestión (que incluye un procedimiento de evaluación) y cuya lógica y versatilidad no es aplicable a unidades que no utilicen este enfoque como modelo de desarrollo. Por tanto, es necesario destacar que se debe tener especial precaución en la generalización de las conclusiones a las que se ha llegado en el ámbito de los servicios.

Se evidencia que en las universidades donde el equipo de gobierno muestra un compromiso explícito y tangible con la política de calidad, la evaluación de las unidades de servicio alcanza resultados notables. Por el contrario, no se aprecia que las universidades se planteen orientarse hacia un modelo de Gestión Total de Calidad, salvo las que ya se encontraban en esta dirección.

Son valorados positivamente los avances conseguidos en política de comunicación, tanto interna como externa, y la existencia de un plan estratégico del servicio o estar en proceso de elaboración del mismo.

En la mayor parte de las unidades evaluadas, se identifica como fortaleza importante la orientación al cliente del servicio o al menos la consideración de sus demandas y necesidades en el diseño y planificación de las políticas. Como consecuencia de la evaluación de las unidades de servicio, se han desarrollado encuestas de satisfacción de clientes y usuarios. Dados los beneficios detectados, se recomienda, consolidar este sistema en los próximos años como soporte para la toma de decisiones dentro de una orientación del servicio al cliente.

Destaca la satisfacción del personal vinculado a las unidades de servicio evaluadas. A pesar de ello, se recomienda incrementar la realización de procesos de

análisis y consulta de satisfacción del personal, y de planes de mejora estructurados para afianzar o mejorar dicha satisfacción.

Otras de las debilidades detectadas, hacen referencia a la ausencia de políticas de reconocimiento del personal y del logro de los objetivos del servicio, así como la ausencia de políticas claras respecto a la gestión del personal. Estas políticas son consideradas indispensables para alcanzar un verdadero liderazgo del servicio, y por ello se proponen acciones de mejora para dotar de una mayor y más precisa definición de funciones y responsabilidades a cada puesto, además de los objetivos a alcanzar.

Las unidades evaluadas llevan a cabo sus tareas con un buen nivel de madurez profesional. Estos resultados mejorarían si se incrementasen los recursos necesarios para una gestión centrada en procesos y una evaluación y redefinición continua de sus servicios. Por ello, se recomienda la elaboración de mapas de procesos y su monitorización mediante indicadores de eficacia y eficiencia.

En las unidades de servicio evaluadas no hay evidencias de que se estén midiendo los resultados finales del servicio, ni de que se analice la evolución de los mismos o se realicen análisis comparados con otros servicios similares. Para conseguir una política de calidad con un nivel de madurez adecuado, es importante el desarrollo de estos aspectos.

Reflexión final.

Los resultados y conclusiones anteriores suponen una síntesis compacta de un amplísimo conjunto de resultados y conclusiones específicos para las diversas titulaciones evaluadas en esta convocatoria del PNECU, correspondientes a distintas universidades de nuestro sistema. En consecuencia, se trata de conclusiones promedio o que inciden en un grupo más o menos amplio de instituciones. En ningún caso deben aplicarse de manera completa a todas y cada una de las titulaciones evaluadas.

Sin embargo, y a pesar de las precisiones anteriores, los resultados y conclusiones de este informe anual muestran de manera diáfana que existen algunos ámbitos de la vida universitaria sobre los que se debe incidir, o seguir incidiendo, de manera casi generalizada, si se quiere elevar la calidad de las instituciones y del sistema universitario en su conjunto.

No tiene sentido reproducir resultados y conclusiones que de manera sintética se acaban de ofrecer. Sin embargo, sí se debe resaltar aquellos aspectos que por su incidencia y relevancia podrían definirse como ámbitos prioritarios de intervención.

Las relaciones entre centros y departamentos y el reparto de responsabilidades entre ellos, siguen siendo un punto de fricción y de ineficiencia que buena parte de las universidades deben resolver de manera definitiva.

La ausencia de metas y objetivos, y de perfiles profesionales, en muchas de las titulaciones, es un problema grave en sí mismo y que, además, dificulta extraordinariamente la implantación de programas de calidad. El problema se acentúa

cuando se siguen creando titulaciones sin estos requisitos y, a menudo, sin una planificación previa adecuada.

A pesar de los esfuerzos realizados en sucesivas reformas, buena parte de los planes de estudios siguen mostrando zonas de disonancia y de incoherencia. Hay problemas de coordinación horizontal y vertical de programas que deben resolverse, sin olvidarse de la revisión de cargas de trabajo y niveles de exigencia de los mismos.

Hay que seguir indagando sobre las causas del alto fracaso escolar y sobre sus posibles soluciones, con estudios específicos sobre titulaciones. Algo similar debe decirse con relación al problema de la inserción laboral y demanda de graduados. La acción tutorial sigue siendo un gran reto, por su gran importancia pedagógica y porque es un ámbito en el que se sigue detectando un sensible nivel de ineficiencia.

La formación práctica de los estudiantes no sólo necesita apoyarse en nuevas orientaciones curriculares, sino también en una mejor coordinación de las prácticas y el practicum y de las relaciones institucionales con el mundo profesional.

Las universidades han venido realizando grandes avances en las mejoras de los servicios de información y orientación de los estudiantes, pero se adolece con frecuencia de planes de actuación globales y compactos que rentabilicen mejor las acciones emprendidas.

Hay que seguir apostando por planes de formación del personal universitario, respondiendo a un análisis de necesidades. El perfeccionamiento pedagógico debe hacerse coherente con planes de equipamientos docentes y de innovación, con el apoyo de los nuevos recursos tecnológicos.

Los programas de movilidad, tanto de estudiantes como de profesores, son elementos estratégicos en la nueva gestión académica, que las universidades deben controlar a través de planes con criterios bien definidos y de alcance institucional.

La investigación está necesitada de incentivos canalizados a través de programas de doctorado, planes de becarios, programas de formación y apoyo a la gestión y coordinación de proyectos.

La mejora en los servicios debe apoyarse en políticas globales del reconocimiento del logro y en procesos controlados de evaluación de la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus funciones.

4. Resultados de las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ha participado en todas las convocatorias del Plan Nacional de Evaluación. En la primera convocatoria realizada el 1996 desarrolló una *Acción Especial* y en la convocatoria de 1998 se evaluaron las

titulaciones de Licenciado en Derecho, Diplomado en Relaciones Laborales y Diplomado en Trabajo Social; en 1999 las titulaciones de Arquitectura, Diplomado en Empresariales, Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, Licenciado en Económicas y Diplomado en Turismo; y en la convocatoria de 2000 se realiza la evaluación de Ingeniería Industrial; Ingeniería Técnica en Diseño Industrial; Ingeniería Técnica en Obras Públicas, esp. Construcciones Civiles; Ingeniería Técnica en Topografía; Ingeniería Técnica Industrial; Ingeniería Técnica Naval y el Servicio de Bibliotecas.

La información emanada de los informes finales donde se indican, entre otros aspectos, las propuestas estratégicas de mejora debe considerarse el punto de partida para las actuaciones futuras y el nivel de cumplimiento de estas nuevas actuaciones debe convertirse en nuevo objeto de evaluación del siguiente proceso evaluativo para poder determinar si se avanza hacia la búsqueda de la excelencia en el centro evaluado.

Memoria justificativa de la Acción Especial.

En nuestra universidad las actuaciones de la acción especial se destinaron a la dotación de una mínima infraestructura necesaria para la puesta en funcionamiento del Gabinete de Evaluación Institucional de la Universidad que permitiera realizar las evaluaciones de la docencia del profesorado por parte de los estudiantes lo que, además de consolidar la cultura de la evaluación entre profesores y estudiantes, permitió descubrir algunas necesidades de formación psicopedagógica del profesorado y la implementación de alternativas como la implantación de cursos de cualificación psicopedagógica para los profesores de nueva contratación, módulos opcionales de formación didáctica para el personal docente de la universidad, la elaboración de libros de prerrequisitos para las asignaturas con mayores índices de fracaso académico o la realización de cursos específicos para los estudiantes sobre estrategias y técnicas de estudio, etc.

Informe final de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas.

La Facultad de Ciencias Jurídicas aglutina las titulaciones de Licenciado en Derecho, Diplomado en Relaciones Laborales y Diplomado en Trabajo Social. Este Centro fue evaluado en la convocatoria de 1998, realizándose la evaluación sobre el conjunto del Centro incluyendo las tres titulaciones que en él se imparten. Las propuestas de mejora aprobadas por la Comisión de Calidad Institucional del Claustro a partir de las recomendaciones del Comité de Evaluadores Externos y asumidas por la Universidad son las siguientes:

- Modificación del Plan de Estudios de Diplomado en Relaciones Laborales para ajustarlo a las directrices del Real Decreto 779/1998 de 30 de abril y solicitar a la Junta de Centro la incorporación de materias que permitan superar el perfil sesgado hacia lo jurídico-laboral.

- Modificación del Plan de Estudios de Licenciado en Derecho.
- Cofinanciación de un plan de formación didáctica del profesorado que imparte docencia en las titulaciones de Ciencias Jurídicas.
- Elaboración de los perfiles profesionales y las metas y objetivos de las titulaciones de Licenciado en Derecho y Diplomados en Relaciones Laborales y Trabajo Social.
- Demandar a las autoridades de las titulaciones evaluadas el control del horario de clases, de la organización y funcionamiento de las tutorías y de la entrega de actas por el profesorado en las fechas establecidas.
- Mejorar los servicios de biblioteca teniendo en cuenta las recomendaciones del informe final de evaluación de los servicios de biblioteca en curso.
- Identificar las líneas de investigación de las distintas áreas de conocimiento que imparten docencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y potenciar, en sintonía con los Departamentos, la producción investigadora.
- Iniciar estudios sobre la inserción laboral en las titulaciones evaluadas.

Informe final de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales es evaluada en la convocatoria de 1999 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. El centro decidió dividir la evaluación en tres informes de evaluación constituyéndose uno para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Diplomatura en Empresariales, otro para la Licenciatura en Economía y otro para la Diplomatura en Turismo atendiendo a las especificidades de cada una de estas titulaciones.

Para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y la Diplomatura en Empresariales se consideraron acciones estratégicas las siguientes:

- Construir el nuevo edificio que albergará la biblioteca de Centro, las salas de estudio y trabajo y las aulas de informática.
- Ampliar la oferta del servicio de reprografía para satisfacer la demanda del alumnado.
- Estudiar la Relación de Puestos de Trabajo del Personal de Administración y Servicios con la finalidad de resolver la problemática administrativa del Centro.
- Cofinanciar con el Centro la dotación del material informático y audiovisual necesario (ordenadores, cañones, proyectores, etc.) para mejorar la docencia.
- Estructurar el proceso de matrícula en orden a permitir la división del mismo en dos períodos de forma que los alumnos se matriculen de aquellas asignaturas que prevean superar, atendiendo a sus circunstancias y potencialidades.

- Continuar y potenciar los cursos de formación del profesorado, así como los programas de intercambio.
- Crear la Asociación de Antiguos Alumnos. El decanato de la Facultad debe hacer las gestiones necesarias, para promover la creación de esta asociación.
- Contactar con los Colegios Profesionales con objeto de aumentar los niveles de cooperación y coordinación en la defensa de los intereses de los titulados, en el desarrollo de actividades y en la realización de prácticas del alumnado, entre otros aspectos.
- Realizar un estudio sobre el mercado laboral en el que se insertan los alumnos de nuestras titulaciones, al objeto de definir los perfiles profesionales.
- Realizar un estudio en profundidad acerca de las causas que están produciendo el retardo o abandono de las titulaciones.
- Realizar campañas de información hacia los alumnos actuales y futuros sobre las titulaciones: contenidos, objetivos, salidas profesionales, etc.
- Iniciar, a través de las Comisiones de Asesoramiento Docente, un proceso de reflexión, análisis y discusión que permita establecer los objetivos en sus diferentes niveles de las titulaciones analizadas.
- Impulsar, dentro de las Comisiones de Asesoramiento Docente, los canales de comunicación necesarios para incrementar las relaciones interdepartamentales que permitan una mayor coordinación de los programas de las asignaturas y aquellas otras cuestiones que mejoren la calidad docente.
- Regular la realización de prácticas en empresas para los alumnos de ambas titulaciones e incentivarlas a través de acuerdos con empresas e instituciones oficiales, así como el reconocimiento público de la participación de las mismas en esta iniciativa.
- Promover que el Centro, a través de las Comisiones de Asesoramiento Docente, articule procedimientos para:
 - Velar por el cumplimiento de la normativa de exámenes.
 - Estudiar el calendario de exámenes para obtener una propuesta que optimice los resultados académicos.

Para la Licenciatura en Economía se consideraron las siguientes acciones estratégicas:

- Realizar una definición de la titulación lo más exacta y ajustada posible.
- Fomentar la creación de la figura de la Oficina del asesor de estudios.
- Incrementar los intercambios entre alumnos extranjeros y nacionales, incorporando una página web actualizada con información sobre planes docentes, guías ECTS, etc.
- Fomentar la creación de una Asociación de Antiguos Alumnos, como vínculo de la titulación y el centro con el mercado laboral y el diseño de la próxima educación para adultos.

- Trasladar a la Comisión de Asesoramiento Docente la necesidad de lograr una coordinación global (horizontal y vertical: diseño del horario de clases, ajuste del calendario académico de las asignaturas de 5 créditos, etc.) de todas las asignaturas.
- Proponer que el Centro, junto con los Departamentos, actúe como difusor de la información en los procesos electorales y de participación a través de sus páginas web, elaborando cartelería, etc.
- Proponer a la Comisión de Asesoramiento Docente un seguimiento de los indicadores de rendimiento académico con el fin de detectar si existe evidencia empírica sobre un cambio de tendencia a raíz de la introducción de complementos retributivos vinculados a la satisfacción del alumnado.
- Trasladar a la Comisión de Asesoramiento Docente la necesidad de estudiar el tiempo medio de duración de los estudios y su relación con la tasa de retraso.
- Permitir cierta flexibilidad en la colocación de las tutorías, así como poder acudir a las de otro profesor, aunque éste no necesariamente sea el de su grupo.
- Elaboración de un Plan de Acción Tutorial.
- La Comisión de Asesoramiento Docente debe evaluar la necesidad de incorporar un practicum en el diseño curricular del estudiante.
- Proponer al centro la creación de un Observatorio de Empleo que permita el seguimiento en el mercado laboral de los alumnos egresados, vinculado a la Oficina del asesor de estudios.
- Realizar un esfuerzo de mejora en la orientación facilitada a los alumnos en relación con su entrada en el mercado laboral.
- Incorporación en la Guía del estudiante de unos caminos curriculares que le sirvan para configurar su perfil futuro de acuerdo a la selección hecha de optativas, así como, recomendaciones sobre la formación básica requerida en la titulación.
- Colocar la convocatoria adelantada de junio en las últimas semanas del curso, permitiendo así que los exámenes correspondientes al segundo cuatrimestre sean los primeros en realizarse.
- Solicitar el estudio de la conveniencia o no de mantener las "pruebas objetivas".
- Desarrollar la figura del profesor-tutor de 5ª y 6ª convocatoria. Para ello es necesario un compromiso entre profesores y estudiantes.
- Proponer a la Comisión de Compensación un seguimiento por cuatrimestres de las solicitudes y resoluciones de evaluación compensatoria de la titulación y evaluar las consecuencias de las mismas en la titulación.
- Infraestructuras: Búsqueda de un espacio físico que pueda albergar de manera unificada la Hemeroteca del Centro como paso previo a la Biblioteca temática que existirá en un futuro y mejoras en el servicio de reprografía.
- Proponer al centro que investigue vías de financiación externas que permitan financiar equipamiento informático, bases de datos, revistas, etc. mediante la utilización del programa de mecenazgo de la Universidad.

- Potenciación de la realización de actividades complementarias de formación. Aprovechamiento de la utilización de muchos profesores de la titulación que pueden servir de enlace entre el Centro y las empresas, organismos oficiales, etc.
- Proponer la continuación y potenciación de los cursos de formación para el profesorado.
- Dividir el proceso de matriculación en dos períodos.
- Creación de una Comisión de Coordinación.
- Aumentar las dotaciones de Personal de Administración y Servicios.
- Proponer a los Departamentos con sede en el Centro que presenten su candidatura para su evaluación.

La Diplomatura en Turismo es una titulación joven que comienza su andadura en el curso 1996-97. Se han considerado acciones estratégicas para su desarrollo las citadas a continuación:

Respecto de las metas y objetivos de la titulación.

- Trasladar a la Comisión de Asesoramiento Docente de la Diplomatura la propuesta de debate y elaboración de un documento que precise y explicita mejor las metas y objetivos de la titulación.
- Promover la celebración de un Seminario que convoque los distintos ámbitos y niveles de la enseñanza del turismo en las islas con la finalidad de debatir y resolver aspectos relacionados con el mapa de estas enseñanzas tales como la coordinación de los contenidos, las pasarelas, la cooperación en materia de recursos docentes y de prácticas, etc.
- Diseñar e implementar un Plan de comunicaciones y presencia externa de la Diplomatura.
- Preparar un material específico de información y difusión de los objetivos, contenidos y salidas profesionales de la titulación.

Respecto de la oferta de plazas, la demanda y la matrícula.

- Crear un Observatorio de empleo orientado a registrar las incidencias de la inserción laboral de los egresados de la Diplomatura en Turismo.
- Proponer al Centro el desdoblamiento de aquellas asignaturas con una matrícula superior a 120 alumnos.
- Proponer al Centro que inicie los estudios para analizar la viabilidad de elevar el actual *números clausus* de la Diplomatura.
- Proponer al Centro el desdoblamiento de la matriculación en dos periodos, correspondientes a cada uno de los cuatrimestres en que se organiza la docencia del curso.

Respecto del Programa de Formación y la Organización de la Docencia.

- Proponer a la subcomisión de Plan de estudios de la Comisión de Asesoramiento Docente de la Diplomatura (CAD) que emita un dictamen sobre el contenido y estructura del Plan de estudios.
- Proponer a la subcomisión de organización docente de la CAD la supervisión estricta de los programas de las asignaturas para garantizar que recojan de forma clara y explícita la descripción y objetivos de la asignatura.
- Elaborar y trasladar al rectorado una propuesta de organización administrativa de apoyo a la gestión del practicum, el Trabajo de Fin de Carrera y las prácticas voluntarias.
- Desarrollar un cuestionario de satisfacción de los alumnos que realizan el practicum en empresas, y de éstas con relación a aquellos.
- Ampliar el convenio con hoteles para la realización del practicum de la especialidad en Administración Hotelera a establecimientos en el extranjero.
- Promover la firma de un convenio específico, similar al realizado con la Federación de Empresarios de Hostelería y Turismo, con las empresas turísticas del ámbito del ocio y la recreación, como soporte del practicum de los alumnos de la especialidad de Ocio y Recreación.
- Iniciar el proceso y elaborar los documentos que posibiliten la firma de un Convenio Específico con HECANSA, organismo especializado de la Consejería de Turismo para la formación en este ámbito, para la realización de prácticas operativas de los alumnos de la Diplomatura en el Hotel-Escuela de dicho organismo y otras instalaciones integradas en aquella.
- Promover una oferta específica de libre configuración mediante la organización de un Ciclo Bial de Seminarios con la participación de expertos contrastados del sector turístico.
- Promover el aprovechamiento de las instalaciones del campus universitario de Tafira como centros de prácticas operativas.
- Promover en el ámbito de la CAD la creación de una subcomisión de coordinación departamental que vele por la adecuada articulación de las diferentes disciplinas.
- Proponer al Vicerrectorado de Estudios y de Calidad Docente la implantación para el próximo curso de un Curso de Armonización del Conocimiento en Alemán.
- Promover a través de la CAD iniciativas para reconsiderar la realización de pruebas objetivas en aquellas materias en las que los alumnos deben enfrentarse a la realización de exámenes continuamente.
- Proponer la creación de becas para el alumnado de colaboración en la docencia práctica, en ámbitos como las aulas de informática, la organización de eventos o de seminarios en el Centro, etc.
- Potenciar la participación de los alumnos de la Diplomatura en los programas europeos y nacionales de intercambio para estudiantes y posgraduados.

Respecto de los Recursos Humanos y Materiales.

- Proponer al equipo rectoral un Plan Específico de Formación del Profesorado en Turismo.
- Generar y actualizar anualmente, en el ámbito de la CAD, un documento que recopile las líneas, equipos y resultados de la investigación en el ámbito del turismo, de los diferentes departamentos de la ULPGC.
- Presentar al Rectorado y al Centro un plan de actualización de la biblioteca de turismo, en la perspectiva de aproximar los fondos de ésta a los de otras titulaciones.
- Elaborar y presentar al rectorado para su cofinanciación la relación de paquetes de *software* que la titulación requiere para dar a la enseñanza el nivel y adecuación que el mercado demanda.
- Potenciar la participación de los jóvenes investigadores en turismo en el dispositivo de Documentos de Trabajo conjuntos de las Facultades de Económicas y Empresariales de las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.
- Estimular desde la CAD la creación de las páginas Web correspondientes a las asignaturas de la Diplomatura en Turismo, en el contexto del plan diseñado por el rectorado para potenciar Internet como una herramienta de difusión de la información y de apoyo a la docencia.
- Estimular la participación e implicación de los alumnos en el debate, control y corrección de la enseñanza, especialmente a través de su integración en las respectivas comisiones de la CAD de la Diplomatura.
- Sumar esfuerzos a los de las demás titulaciones del Centro en la demanda de resolución pronta de carencias en materia de infraestructura (salas de estudio, bibliotecas, servicio de reprografía, etc.) y dotación de Personal de Administración y Servicios hasta alcanzar los ratios que corresponden a la dimensión y complejidad de la Facultad en la que está inserta la Diplomatura en Turismo.

Las propuestas de mejora asumidas por la Universidad en el Informe Final de Evaluación son las siguientes:

- Continuar y potenciar la formación didáctica del profesorado y los programas de intercambio.
- Cofinanciar estudios sobre la inserción laboral de los titulados de la Facultad, la definición de los perfiles profesionales de cada una de las titulaciones y las metas y objetivos de las titulaciones.
- Estudiar las causas y las alternativas para controlar el retraso y el abandono de los estudiantes de las titulaciones que imparte este Centro.
- Realizar campañas de información hacia los estudiantes actuales y futuros sobre las titulaciones que imparte este Centro.
- Regular la realización de prácticas en empresas para los estudiantes de las titulaciones que imparte el Centro a través de acuerdos con empresas e instituciones oficiales y asegurar el reconocimiento público de las mismas.

- Apoyar que el Centro promueva, a través de las Comisiones de Asesoramiento Docente, procedimientos para velar por el cumplimiento de la normativa de exámenes.
- Estudiar la posibilidad de disminuir el número de exámenes, pruebas objetivas, etc., de manera que el estudiante no permanezca en una situación de continua excitación evaluativa y pueda asimilar y construir conocimientos con la necesaria serenidad.
- Estudiar la incorporación a la Guía del estudiante de itinerarios curriculares que le permitan configurar su perfil profesional de acuerdo a la selección de las asignaturas optativas y concretar las recomendaciones pertinentes sobre la formación básica requerida para cursar cada una de estas titulaciones.
- Financiar la puesta en marcha de un proyecto experimental de tutorías que permita orientar al estudiante durante su trayectoria universitaria: atención a los estudiantes de nuevo ingreso, estudio y medición de los conocimientos previos de los estudiantes, elección de la optatividad y libre configuración, etc.
- Cofinanciar con la Facultad el material informático y audiovisual necesario para la mejora de la calidad docente que ofertan las titulaciones.
- Estudiar con las autoridades académicas del Centro la posible revisión de los Planes de estudio.
- Favorecer y apoyar la creación de una Asociación de Antiguos Alumnos que permita conocer de primera mano la problemática del mercado laboral y apuntar los cambios necesarios en los Planes de estudio y en la orientación de las titulaciones.
- Estudiar la división en dos períodos de matriculación de forma que los estudiantes se puedan matricular solo en las asignaturas que prevean superar.
- Estudiar la ampliación de la oferta del Servicio de Reprografía para prestar un mejor servicio a los estudiantes.
- Estudiar la posibilidad de dotar a la Facultad del personal necesario y superar las deficiencias actuales de la plantilla.
- Disponer de un edificio que permita albergar la Biblioteca del Centro, salas de estudio y trabajo, aulas de informática, etc.

Informe final de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

La Escuela Técnica Superior de Arquitectura es evaluada en la convocatoria de 1999 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, e imparte el título de Arquitecto. Las propuestas generales de mejora recogidas en el Informe son:

Plan estratégico de mejora por parte del Centro y Departamentos.

- Definición de una política de profesorado dedicado en exclusiva a la universidad y de profesorado con dedicación a tiempo parcial.

- Análisis de los contenidos de cada una de las asignaturas del nuevo Plan atendiendo a sus contenidos, prácticas, tipos de evaluación y adecuación al número de créditos de las mismas.
- Coordinación de evaluaciones, cursos, docencia y exámenes de cara al nuevo curso a través de la Comisión de Asesoramiento Docente.
- Planificación de horarios y grupos para el nuevo curso, desdoblado la jornada docente de la Escuela y multiplicando los grupos de acuerdo con el Contrato-Programa a firmar entre el Gobierno Canario y la Universidad.
- Fomentar la participación de todos los estamentos en la organización de la Escuela.
- Redacción y aprobación del Reglamento del Proyecto Fin de Carrera.
- Revisar los criterios de aplicación del Reglamento de Compensación.
- Recobrar para el Centro sus atribuciones y responsabilidades en materia docente frente a los Departamentos y en coordinación con estos.
- Análisis de la calidad del servicio interno y externo prestado por la Escuela.
- Definición de objetivos y estrategias sobre el papel de la Escuela en la enseñanza de la Arquitectura y ante la sociedad.
- Programa integrado Centro-Departamentos para la proyección social de la Escuela.
- Redactar un Plan de objetivos mínimos a alcanzar por el profesorado en materia docente y de investigación.
- Propiciar la coordinación de los Programas de Doctorado orientados a jóvenes becarios de investigación y arquitectos interesados en la enseñanza de la arquitectura.
- Propiciar la coordinación de las líneas de investigación y buscar sus relaciones con la docencia.
- Programa anual de profesores visitantes que realicen seminarios y talleres cuatrimestrales con plena autonomía y en coordinación con los departamentos.
- Impulsar un plan de formación del profesorado en didáctica y en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Programa de realización de tesis de profesores Titulares de Escuela Universitaria y Asociados en plazos fijos y con ayuda de la Universidad.
- Homologación de los Laboratorios que lo precisen con objeto de canalizar encargos exteriores a la Escuela.

Plan estratégico por parte de la Universidad en coordinación con el Centro y los Departamentos.

- Facilitar la puesta en marcha del nuevo plan de estudios el curso académico 2001-02.
- Realizar un esfuerzo de entendimiento de las peculiaridades de la enseñanza y de la investigación en Arquitectura.

- Potenciar el funcionamiento de la Comisión de Asesoramiento Docente de la titulación.
- Garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por los órganos de gobierno de la Universidad en la titulación de Arquitectura.
- Controlar la dedicación docente del profesorado de la titulación y garantizar el cumplimiento de las prescripciones respecto a los trabajos profesionales realizados al amparo del artículo 11 de la LRU.
- Poner en marcha Cursos de armonización de conocimientos en la titulación.
- Apoyar un plan de investigación de acuerdo con los Departamentos potenciando líneas prioritarias de investigación.
- Facilitar la contratación de profesores visitantes de reconocido prestigio que impartan docencia en la titulación y colaboren en la investigación con los departamentos.
- Apoyar la mejora de la Biblioteca a partir de los resultados de la evaluación de los servicios de biblioteca en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y mantener el personal informático aumentando el número de ordenadores.
- Cofinanciar la adquisición de equipamiento docente necesario y la puesta en marcha de las acciones estratégicas reseñadas en este informe.
- Crear una Comisión de seguimiento del plan de mejora que introduzca si es necesario nuevas acciones y evalúe de nuevo la titulación.

Las propuestas de mejora aprobadas por la Comisión de Calidad Institucional del Claustro a partir del estudio de los informes y las recomendaciones del Comité de Expertos Externos y asumidas por la Universidad son las siguientes:

- Facilitar la puesta en marcha del nuevo plan de estudios el curso académico 2001-02.
- Realizar un esfuerzo de entendimiento de las peculiaridades de la enseñanza y de la investigación en Arquitectura.
- Potenciar el funcionamiento de la Comisión de Asesoramiento Docente de la titulación.
- Garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por los órganos de gobierno de la Universidad en la titulación de Arquitectura.
- Controlar la dedicación docente del profesorado de la titulación y garantizar el cumplimiento de las prescripciones respecto a los trabajos profesionales realizados al amparo del artículo 11 de la LRU.
- Poner en marcha Cursos de armonización de conocimientos en la titulación.
- Apoyar un plan de investigación de acuerdo con los Departamentos potenciando líneas prioritarias de investigación.

- Facilitar la contratación de profesores visitantes de reconocido prestigio que impartan docencia en la titulación y colaboren en la investigación con los departamentos.
- Apoyar la mejora de la Biblioteca a partir de los resultados de la evaluación de los servicios de biblioteca en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y mantener el personal informático aumentando el número de ordenadores.
- Cofinanciar la adquisición de equipamiento docente necesario y la puesta en marcha de las acciones estratégicas reseñadas en este informe.
- Crear una Comisión de seguimiento del plan de mejora que introduzca si es necesario nuevas acciones y evalúe de nuevo la titulación.

Las propuestas de mejora realizadas por la Comisión de Evaluación Institucional del Claustro de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria guardan relación con las recomendaciones de los Informes Anuales del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Así, para las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas se acuerda la modificación del Plan de Estudios de dos de sus titulaciones, el desarrollo de un plan de formación para el profesorado, la redacción de las metas y objetivos de sus titulaciones, el potenciar y clarificar la línea investigadora de sus departamentos y realizar estudios sobre la inserción laboral de los titulados, aspectos recogidos en los Informes Anuales del PNECU publicados hasta la fecha; también se plantea la mejora de diferentes aspectos organizativos y la mejora de la biblioteca, citados en el Informe Anual de la segunda y la tercera convocatoria.

Con respecto a las estrategias aprobadas para la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales encontramos que las referidas a la formación del profesorado, la inserción laboral y la definición de metas y objetivos de las titulaciones, la relación con el exterior y la modificación del Plan de estudios, la mejora de la información que los estudiantes reciben, el estudio del retraso y el abandono de los estudiantes, la realización de prácticas profesionales y el desarrollo de la tutorización, se encuentran también citadas en los Informes Anuales, aunque las tres últimas están enmarcadas dentro del primero en la necesidad de definir un Plan Estratégico para la Universidad. Además, las relacionadas con la elaboración de una Guía del estudiante, la mejora de los recursos tecnológicos, el aumento del personal de administración y servicios y las necesidades de infraestructura como biblioteca, aparecen citadas en los dos últimos Informes Anuales del PNECU y también se plantean dos acciones referidas al cumplimiento de la normativa de evaluación y la reducción del número de exámenes, más específicas de este Centro.

La Escuela Técnica Superior de Arquitectura recibe recomendaciones relacionadas con la modificación del Plan de estudios, la organización interna, el cumplimiento de las normas establecidas en la Universidad y el desarrollo de la investigación, presentes en los tres Informes Anuales; otras como la mejora de la biblioteca y aumentar los recursos informáticos, destacadas en el segundo y tercer Informe Anual, y varios aspectos relacionados con la dedicación docente del

profesorado, la organización de cursos de armonización de conocimientos, y la necesidad de seguir evaluando los resultados obtenidos a partir de esta evaluación.

Las titulaciones de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial y de la Escuela Universitaria Politécnica han completado el proceso de evaluación en el PNECU, que ha cristalizado en los informes finales de las distintas titulaciones, de los que a continuación presentamos las acciones estratégicas de mejora. En esta línea, podemos comprobar que las acciones propuestas están en la línea de las aprobadas en las titulaciones anteriores y son coherentes con las recomendaciones de los informes anuales del PNECU.

Informe final de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

La Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales es evaluada en la convocatoria de 2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades e imparte el título de Ingeniero Industrial. Las acciones estratégicas de mejora recogidas en el Informe son las siguientes:

Docencia.

- Concretar los objetivos de la titulación en el Plan de Estudios y adecuarlos de forma permanente a la evolución profesional de la misma.
- Definir a principio de curso las fechas de exámenes parciales previa consulta con los interesados.
- Fomentar la tutorización de los PFC.
- Desarrollo de un plan estratégico de calidad de la titulación basado en los objetivos y asumido por todos los miembros de la misma que permita mejorar y conocer la eficacia del proceso docente.
- Elaboración de una Guía de tutorías del Centro que complemente a la normativa existente en la Universidad.
- Sistematizar y extender la coordinación de las enseñanzas y programas, dándole más competencias a la Comisión de Asesoramiento Docente.
- Estudiar nuevas formas de asistencia y evaluación al estudiante, especialmente al de bajo rendimiento y propiciar el uso de las tutorías.
- Edición de una guía electrónica del estudiante dedicada a la titulación.
- Continuar con la realización de Proyectos Fin de Carrera en colaboración con empresas.
- Implantación de un servicio de estudios que permita conocer la evolución de las necesidades sociales y del mercado laboral en relación con la titulación.
- Conocer de forma periódica, el nivel y tipo de empleo de los graduados.
- Ampliación del número de plazas de Técnicos de Laboratorio.

- Desarrollo de un plan de dotación permanente de equipos que evite su obsolescencia, con la inclusión de su explotación y mantenimiento, previendo su renovación y actualización.
- Aumento de los recursos multimedia en las aulas y mejora de sus condiciones ambientales.
- Pruebas específicas de la titulación para acceso a primer ciclo de nuevos estudiantes. Pruebas específicas para el acceso de estudiantes que se incorporen a la Titulación en el segundo ciclo.
- Mantener las nuevas intensificaciones, con un equilibrio razonado entre ellas.
- La organización de los grupos debe estar más equilibrada; disminuir el número máximo de estudiantes por grupo tanto teórico como práctico.
- Creación de un sistema informático que suministre en cada momento indicadores objetivos que permitan una gestión útil y un seguimiento de la actividad académica.
- Creación de un equipo asesor de docencia formado por profesionales cualificados que oriente sobre la adecuación de los temarios a la realidad del mundo industrial y empresarial.
- Iniciación a los estudiantes en técnicas de dirección y liderazgo; aprender a hablar y exponer en público, etc.
- Potenciación de las visitas técnicas y de las prácticas en empresas.
- Desarrollo de actividades de formación pedagógica de los profesores.
- Propiciar la introducción en los programas de temas transversales como calidad, medio ambiente y normativa técnica.
- Potenciación de la impartición de las asignaturas troncales y obligatorias por profesores funcionarios.

Investigación.

- Establecimiento de objetivos concretos y planes estratégicos en temas de investigación que recojan la ordenación racionalizada de los aspectos de interés.
- Establecimiento de acciones encaminadas a disponer de una información actualizada y fiable de indicadores de investigación que esté relacionada con la titulación y permitan evaluaciones de calidad y una gestión más objetiva de recursos.
- Adecuación de plantillas a objetivos de investigación: aumento de catedráticos y de técnicos de laboratorio.
- Racionalización de espacios físicos y equipos de uso general.
- Potenciar los servicios generales con incidencia en la actividad investigadora.
- Disminución de la carga burocrática de los investigadores: simplificación de los procesos de toma de decisiones y de los procedimientos de gestión.

Servicios.

- Identificar formalmente los servicios del Centro y su procesos.

- Definir calendario de actuación.
- Concretar estrategias para conocer la opinión del usuario.
- Fijar un método para incorporar objetivos anuales.
- Revisar y adecuar a la realidad el Reglamento de Préstamo de la Biblioteca Universitaria.
- Poner en funcionamiento la Comisión de Biblioteca de Ingeniería.
- Adquisición de equipamiento adecuado para el Salón de Actos y otras dependencias.
- Ampliación o reforma del Edificio para disponer de más aulas.
- Mejora de las aplicaciones informáticas de gestión.
- Aumento del personal de primera línea en la Administración del Edificio.
- Estudiar procesos de apoyo e identificar su incidencia sobre las actividades del Centro o Departamento.
- Generar propuestas de mejora para los servicios de apoyo.
- Establecer el horario de 24 horas en las Aulas de Estudio.
- Formación específica al personal en materia de atención al usuario y trabajo en equipo.
- Reubicación del servicio de cafetería.
- Programa que reconozca la mejora de la calidad en el PAS. Previsión en los contratos para que los horarios del PAS se vayan adecuando a las características de la actividad universitaria.

Informe final de las titulaciones de la Escuela Universitaria Politécnica.

La Escuela Universitaria Politécnica es evaluada en la convocatoria de 2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, e imparte los títulos de Ingeniero Técnico Industrial, Ingeniero Técnico Naval, Ingeniero Técnico en Obras Públicas, Ingeniero Técnico en Topografía e Ingeniero Técnico en Diseño Industrial. Las propuestas generales de mejora recogidas en los Informes son:

Ingeniería Técnica Industrial.

- Exigir el cumplimiento de la normativa de control por parte de la CAD.
- Fomentar la utilización de partes de incidencia y hojas de control de firmas.
- Estudiar la modificación de el *numerus clausus*.
- Realizar un estudio de la capacidad de estudiantes para la infraestructura actual.
- Dotar de medios audiovisuales a cada aula.
- Campañas de concienciación para fomentar la participación de los estudiantes.
- Mejora de la organización de la Delegación de alumnos.

- Adelantar los Cursos de Armonización de Conocimientos.
- Coordinación con enseñanzas medias.
- Adecuación docente del profesorado.
- Limitar la matrícula de gracia.
- Mejorar el sistema de control de entrada.
- Elaborar una normativa sobre contenidos y duración del PFC.
- Analizar actuales canales de información.
- Que el Vicerrector de Ordenación Académica apremie a los Departamentos para que entreguen la información requerida por la EUP.
- Mejorar la página Web.
- Creación de un consejo de directores de departamentos implicados y la dirección de la EUP.
- Campaña de divulgación hacia empresas y administraciones locales.
- Ampliar y crear relaciones con otras escuelas nacionales e internacionales.

Ingeniería Técnica Naval.

En esta titulación, además de las propuestas anteriores, se recoge:

- Impartir docencia separada de otras carreras.
- Elaborar documentación específica.

Ingeniería Técnica en Obras públicas.

En esta titulación, además de las propuestas realizadas en la Ingeniería Técnica Industrial y salvo las relativas al número de estudiantes, se recoge:

- Agilizar procedimiento administrativo de sustitución mediante listas de sustitución.
- Incrementar la participación del profesorado en cursos de formación docente.
- Incremento del personal laboral.

Ingeniería Técnica en Topografía.

En esta titulación, además de las propuestas realizadas en la Ingeniería Técnica Industrial y salvo las relativas al número de estudiantes, se recoge:

- Agilizar procedimiento administrativo de sustitución mediante listas de sustitución.
- Incremento del personal laboral.
- Incrementar la participación del profesorado en cursos de formación docente.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

En esta titulación, además de las propuestas realizadas en la Ingeniería Técnica Industrial y salvo la relativa a *numerus clausus*, se recoge:

- Tener talleres propios (maquetación).
- Elaborar documentación específica.

5. El II Plan de la Calidad de las Universidades para el sexenio 2001-2006.

En el REAL DECRETO 408/2001 de 20 de abril se recoge el II Plan de la Calidad de las Universidades que considera cumplidos los objetivos del plan anterior en cuanto al asentamiento de la cultura de la evaluación en la formación superior y a la creación de unidades de calidad y de evaluación en las universidades y decide avanzar en la línea de dotar a la sociedad de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información para la toma de decisiones. Los objetivos de este II Plan son los siguientes:

- a) Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
- b) Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objetivo de crear una red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
- c) Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad.
- d) Implantar un sistema de información a las universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
- e) Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permitan garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

Con estos objetivos la universidad española se suma a la *European Network of Quality Assurance* y al punto quinto de la Declaración de Bolonia que proclama la promoción de la cooperación europea a fin de definir criterios y metodologías comparables, para garantizar la calidad de la educación superior.

6. El Proyecto de Plan plurianual de evaluación de titulaciones y servicios en el periodo 2001-2006.

El Plan plurianual de evaluación de la ULPGC fue aprobado por la Comisión de Calidad Institucional del Claustro el 5 de julio de 2001. Este plan programa la evaluación de las distintas titulaciones y servicios de la universidad para el periodo 2001-2006.

II Plan de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/2001, de 20 de abril) para el sexenio 2001/2006:***Comité de Evaluación Externa 1.***

Centro: Ciencias de la Salud

Titulaciones: Licenciado en Medicina

Diplomado en Fisioterapia

Convocatoria: 2001

Comité de Evaluación Externa 2.

Centro: Ciencias de la Salud.

Titulaciones: Diplomado en Enfermería de Las Palmas y de Lanzarote

Departamento: Enfermería

Convocatoria: 2001.

Comité de Evaluación Externa 3

Departamentos: Morfología

Ciencias Clínicas

Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología

Ciencias Médicas y Quirúrgicas

Convocatoria: 2001

Comité de Evaluación Externa 4

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicio: Unidad de Sistema de Información.

Convocatoria: 2001

Comité de Evaluación Externa 5

Centro: Escuela Universitaria de Informática.

Titulaciones: Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Centro: Facultad de Informática.

Titulación: Ingeniería en Informática

Departamento: Informática y Sistemas

Convocatoria: 2002

Comité de Evaluación Externa 6

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad de Gestión de Alumnos.

Servicio de Deportes.

Convocatoria: 2002

Comité de Evaluación Externa 7

Centro: Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación

Titulaciones: Ingeniero Técnico en Telecomunicación (Sistemas electrónicos)

Ingeniero Técnico en Telecomunicación (Sonido e imagen)

Ingeniero Técnico en Telecomunicación (Telemática)

Ingeniero Técnico en Telecomunicación (Sistemas de telecomunicación)

Convocatoria: 2003

Comité de Evaluación Externa 8

Centro: Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación

Titulaciones: Ingeniero Superior en Electrónica

Ingeniero Superior en Telecomunicación

Convocatoria: 2003

Comité de Evaluación Externa 9

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamentos: Ingeniería Electrónica y Automática

Señales y Comunicaciones

Ingeniería Telemática

Convocatoria: 2003

Comité de Evaluación Externa 10

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Secretaría Técnica de Organización

Unidad de Gestión de Personal Docente e Investigador.

Convocatoria: 2003

Comité de Evaluación Externa 11

Centro: Facultad de Filología

Titulación: Licenciado en Filología Hispánica

Departamento: Filología Española, Clásica y Árabe

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 12

Titulaciones: Licenciado en Traducción e Interpretación

Licenciado en Filología Inglesa

Maestro especialista en Lengua Extranjera

Centros: Facultad de Traducción e Interpretación

Facultad de Filología

Facultad de Formación de Profesorado

Departamento: Filología Moderna

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 13

Centro: Facultad de Geografía e Historia

Titulaciones: Licenciado en Geografía

Licenciado en Historia

Departamentos: Ciencias Históricas

Geografía

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 14 (Reevaluación)

Centro: Facultad de Ciencias Jurídicas

Titulaciones: Diplomado en Relaciones Laborales.

Diplomado en Trabajo Social.

Centro: Facultad de Formación de Profesorado

Titulación: Diplomado en Educación Social

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 15

Centro: Facultad de Ciencias Jurídicas

Titulación: Licenciado en Derecho.

Departamentos: Ciencias Jurídicas Básicas

Derecho Público

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 16

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad de Gestión de Patrimonio y Contratación

Unidad de Gestión Financiera

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 17 (Reevaluación)

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicio: Bibliotecas.

Convocatoria: 2004

Comité de Evaluación Externa 18

Centro: Facultad de Ciencias del Mar

Titulación: Licenciado en Ciencias del Mar

Departamento: Biología

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 19

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamentos: Física

Química

Matemáticas

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 20

Centro: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Titulación: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Centro: Facultad de Formación de Profesorado

Titulación: Maestro especialista en Educación Física

Departamento: Educación Física.

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 21

Centro: Facultad de Formación de Profesorado

Titulaciones: Licenciado en Psicopedagogía

Maestro especialista en Educación Especial

Maestro especialista en Audición y Lenguaje

Departamentos: Educación

Psicología y Sociología

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 22

Centro: Facultad de Formación de Profesorado

Titulaciones: Maestro especialista en Educación Primaria

Maestro especialista en Educación Infantil

Maestro especialista en Educación Musical

Departamento: Didácticas Especiales

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 23

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad de Gestión de Alumnos.

Servicio Jurídico.

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 24

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Departamentos: Análisis Económico Aplicado

Economía Financiera y Contabilidad.

Economía y Dirección de Empresas.

Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión.

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 25 (Reevaluación)

Centro: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Titulaciones: Diplomado en Ciencias Empresariales.

Diplomado en Turismo de Las Palmas y Lanzarote.

Licenciado en Dirección y Administración de Empresas.

Licenciado en Economía.

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 26 (Reevaluación)

Centro: Escuela Técnica Superior de Arquitectura

Titulación: Arquitecto.

Departamentos: Arte, Ciudad y Territorio

Construcción Arquitectónica

Expresión Gráfica y Proyectos Arquitectónicos

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 27 (Reevaluación)

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad de Gestión de Investigación

Convocatoria: 2005

Comité de Evaluación Externa 28

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamentos: Cartografía y Expresión Gráfica en Ingeniería

Ingeniería de Procesos

Ingeniería Eléctrica

Ingeniería Mecánica

Ingeniería Civil

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 29 (Reevaluación)

Centro: Escuela Universitaria Politécnica.

Titulaciones: Ingeniería Técnica Industrial (Plan antiguo)

Ingeniería Técnica Industrial (especialidad en Electricidad)

Ingeniería Técnica Industrial (especialidad en Electrónica Industrial)

Ingeniería Técnica Industrial (especialidad en Mecánica)

Ingeniería Técnica Industrial (especialidad en Química Industrial)

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 30 (Reevaluación)

Centro: Escuela Universitaria Politécnica.

Titulaciones: Ingeniería Técnica Naval (Plan Antiguo).

Ingeniería Técnica Naval (especialidad en Estructuras Marinas).

Ingeniería Técnica Naval (especialidad en Propulsión del Buque)

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 31 (Reevaluación)

Centro: Escuela Universitaria Politécnica.

Titulaciones: Ingeniería Técnica en Obras Públicas (Plan antiguo)

Ingeniería Técnica en Obras Públicas (especialidad en Construcciones Civiles)

Ingeniería Técnica en Obras Públicas (especialidad en Transportes y Servicios Urbanos)

Ingeniería Técnica en Obras Públicas (especialidad en Hidrología)

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 32 (Reevaluación)

Centro: Escuela Universitaria Politécnica.

Titulaciones: Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Ingeniería Técnica en Topografía (Plan antiguo)

Ingeniería Técnica en Topografía (Plan nuevo).

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 33 (Reevaluación)

Centro: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

Titulación: Ingeniería Industrial.

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 34

Centro: Facultad de Veterinaria

Titulación: Licenciado en Veterinaria

Departamento: Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Ciencia y Tecnología de los Alimentos.

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 35

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad Técnica

Administración de Edificios

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 36 (Reevaluación)

Centro: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Servicios: Unidad de Gestión de Alumnos

Servicio de Deportes

Convocatoria: 2006

Comité de Evaluación Externa 37 (Reevaluación)

Centro: Ciencias de la Salud

Titulaciones: Licenciado en Medicina

Diplomado en Fisioterapia

Convocatoria: 2006

Año académico: 2006/07

Comité de Evaluación Externa 38 (Reevaluación)

Centro: Ciencias de la Salud.

Titulaciones: Diplomado en Enfermería de Las Palmas y de Lanzarote

Departamento: Enfermería

Convocatoria: 2006.

7. Conclusiones.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades tiene entre sus objetivos promocionar una evaluación institucional que comparta criterios y metodología para nuestras universidades y las de los países de la Unión Europea, y que aporte información sobre la calidad de nuestra educación superior. El II Plan de Calidad de las Universidades plantea objetivos más ambiciosos como la implantación de sistemas de calidad integral, la creación de una red de Agencias de la Calidad Universitaria y avanzar hacia la acreditación en el entorno europeo.

El informe de la primera convocatoria del PNECU a la que se presentaron 46 universidades, plantea una serie de mejoras de las que destacamos las siguientes: definir las metas, los objetivos y los perfiles profesionales de las titulaciones; establecer planes estratégicos para la eficacia del proceso docente, en el que destacan el establecimiento de sistemas de coordinación y control, potenciar la acción tutorial, estudiar las causas del fracaso y del abandono, potenciar la dimensión práctica del currículo y racionalizar los planes de estudio; establecer un sistema de formación pedagógica del profesorado; estudiar la inserción laboral de los titulados y establecer planes de calidad.

El informe de la segunda convocatoria, en la que participaron 51 universidades, destaca, además de las citadas en la primera convocatoria, las siguientes: disminuir la carga lectiva total que soportan los estudiantes, promover la utilización de las nuevas tecnologías docentes y mejorar los procedimientos de evaluación de la docencia. La tercera convocatoria, con 55 universidades, añade a las dos anteriores aspectos como la necesidad de estudios de satisfacción de los titulados, plantea la incorporación de créditos no presenciales, la revisión a la baja de la extensión y los niveles de exigencia de algunas asignaturas, la modificación de los modelos de evaluación, la comunicación con el ciclo educativo anterior a la universidad y la búsqueda de formulas que optimicen la relación entre centros y departamentos.

Como podemos observar, las propuestas de mejora o acciones estratégicas decididas por nuestros centros como resultado del proceso de evaluación al que se han sometido nos indica que tenemos problemas similares al resto de las universidades del estado, destacando los relacionados con la orientación a los estudiantes, los objetivos y metas de las titulaciones, los relacionados con los planes de estudio, la formación psicopedagógica de los profesores, el abandono por parte de los estudiantes, la dotación de material para adaptarse a las tecnologías de la comunicación y la coordinación de los programas. Consideramos que el Plan plurianual de evaluación de titulaciones y servicios 2001-06 de nuestra universidad puede aportar propuestas de mejora a los órganos de gobierno que solucionen algunas de nuestras carencias y nos capacite para afrontar los procesos de homologación y acreditación de titulaciones hacia el que avanza la formación superior en el entorno europeo.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO **5**

Estudio descriptivo de la deserción de los
estudiantes de la titulaciones de la ULPGC
evaluadas en el PNECU

En este capítulo trataremos de conocer y analizar los datos que hacen referencia a las características de los estudiantes que ha abandonado la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), haciendo referencia como contraste a los estudiantes matriculados, desde el curso académico 1990/91 hasta el curso 1999/00 en las titulaciones evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). Hemos escogido como primer año el curso 1990/91, debido a que los expedientes académicos de estudiantes anteriores a estos años no están cargados en el sistema informático de nuestra universidad y los que se poseen son poco representativos.

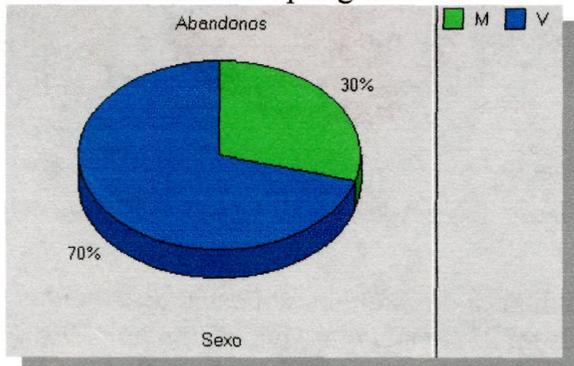
En este apartado del informe realizaremos un estudio de los abandonos en este período académico de diez años en cada una de las titulaciones. Las variables sociofamiliares a estudiar son: género, colectivo de acceso, estudios y ocupación de los padres, trabajo de los estudiantes, años cursados y procedencia geográfica. Los datos para hacer este trabajo fueron extraídos de la base de datos de la Subdirección de Información y Documentación de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC, en el mes de mayo de 2001. Cuando hablamos de abandono nos referimos a aquellos alumnos que no se han matriculado más en esa titulación, y tampoco se han matriculado en ninguna otra dentro de la ULPGC.

1. Arquitectura.

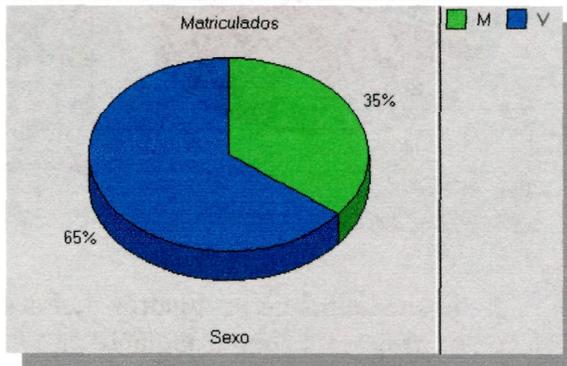
Desde el curso académico 1990/91 hasta el curso 1999/00 accedieron a esta titulación un total de 2.279 estudiantes y abandonaron 900, lo que representa un porcentaje del 39% sobre el total de estudiantes matriculados en ese mismo período.

Si atendemos al género comprobamos que del total de matriculados, el 35% son mujeres y el 65% son hombres. A la hora de abandonar la carrera las mujeres lo hacen en un 30%, por lo tanto abandonan en menor proporción que los hombres que lo hacen en un 70%.

Gráfica. Abandonos por género

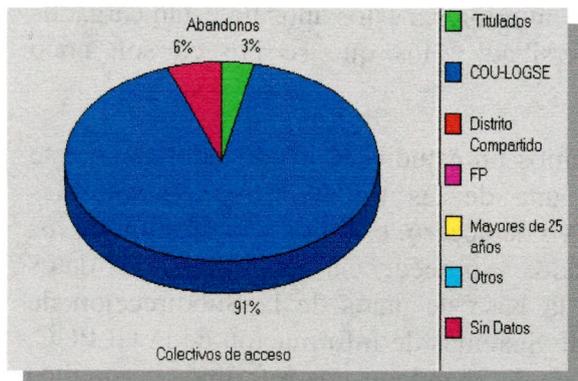


Gráfica. Estudiantes matriculados

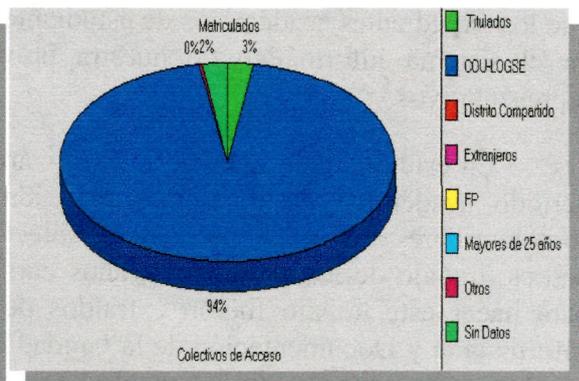


Si tenemos en cuenta la variable tipo de acceso a la Universidad comprobamos, como era de esperar, que un 94% proviene de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU); el 3% restante ingresa por poseer otra titulación. Los que abandonan lo hacen básicamente con la misma distribución que los que se matriculan.

Gráfica: Abandono por acceso

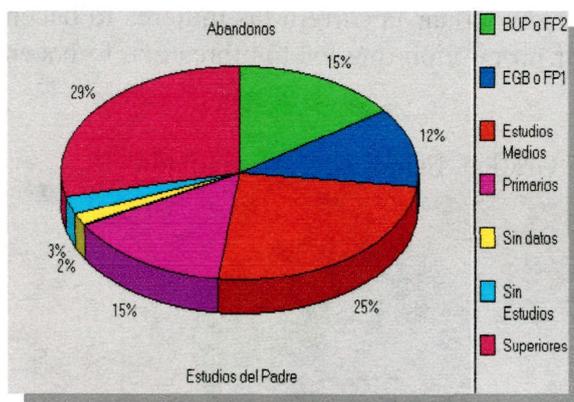


Gráfica: Acceso de matriculados

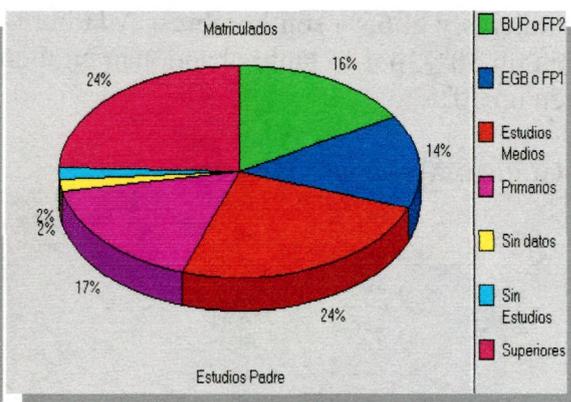


En las características sociofamiliares del alumnado matriculado, observamos que, en cuanto al nivel de estudios terminados por el padre, un 24% posee estudios Medios; otro 24% titulación Superior; un 17% estudios Primarios; un 16% estudios de Bachillerato o Formación Profesional de 2º grado; un 14% estudios de Enseñanza General Básica o Formación Profesional de 1º grado y un 2% no tiene estudios. Estos datos coinciden con los generales de abandono de los alumnos de esta titulación, ya que dejan de estudiar esta titulación en parecidas proporciones, elevándose ligeramente en el grupo de estudiantes cuyos padres tienen estudios Superiores.

Gráfica: Abandono por estudios del padre



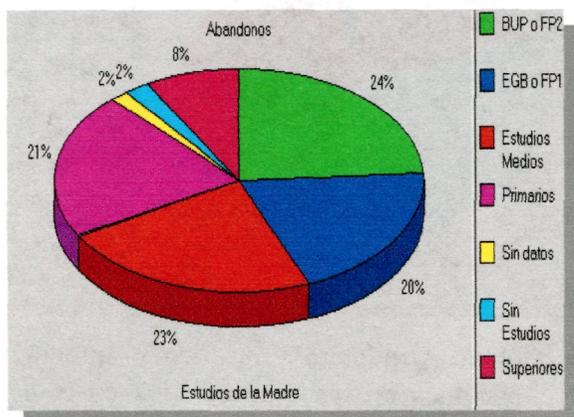
Gráfica: Estudios padre



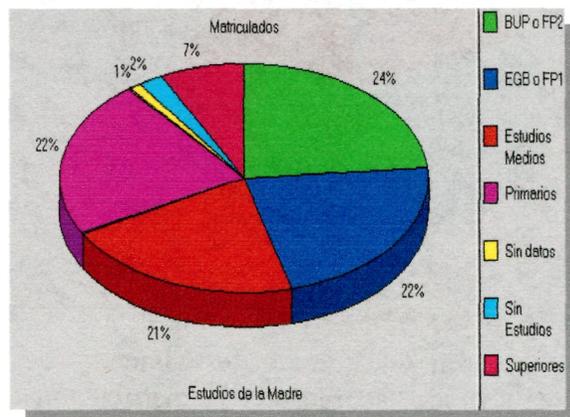
Los estudios de las madres de los estudiantes de Arquitectura están distribuidos en cuatro grupos de similar tamaño, en torno a un 22% cada uno, que acumulan el 90% de los matriculados divididos entre las que acreditan Bachillerato o Formación Profesional de 2º grado, estudios primarios, estudios medios y Enseñanza General Básica o Formación Profesional de 1º grado. Un 7% tiene estudios Superiores y un 2%

no tiene estudios. Comparando ambas gráficas, comprobamos que el abandono y la matrícula se distribuye de manera parecida.

Gráfica: Abandobos, estudios madre

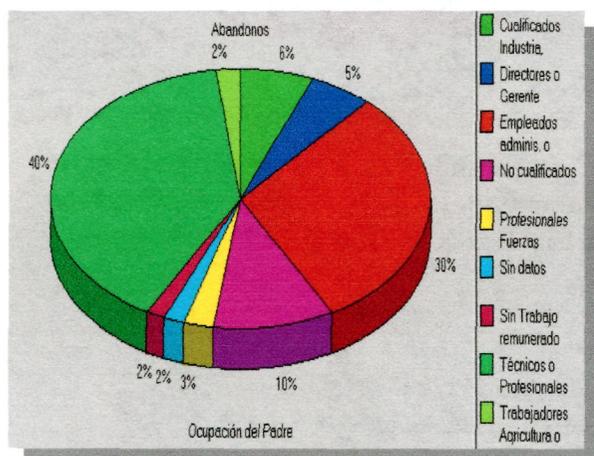


Gráfica: Estudios madre

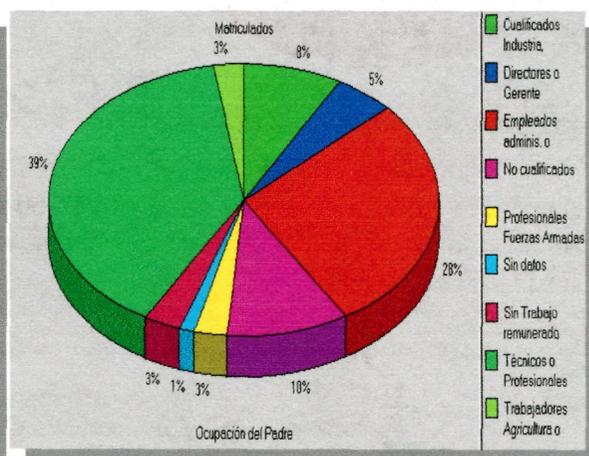


El porcentaje de estudiantes que abandona Arquitectura hijos de técnicos o profesionales es de un 40%, un 30% son hijos de empleados de la administración y los servicios y un 10% son hijos de empleados no cualificados. Como se puede observar por estos datos, casi un 70 % de los padres de los alumnos que abandonan tienen un nivel económico medio-alto, acorde con la distribución de matriculados en esta titulación.

Gráfica: Abandono, ocupación padre

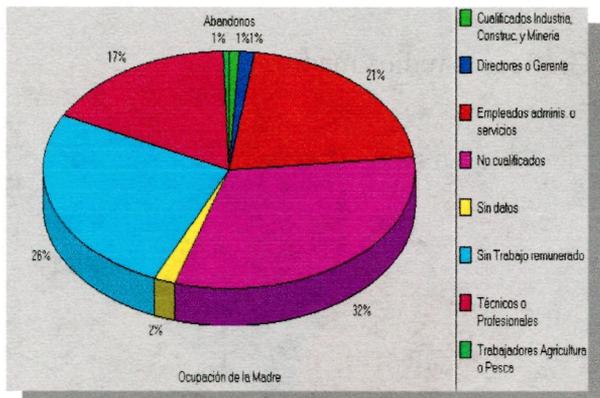


Gráfica: Ocupación padre

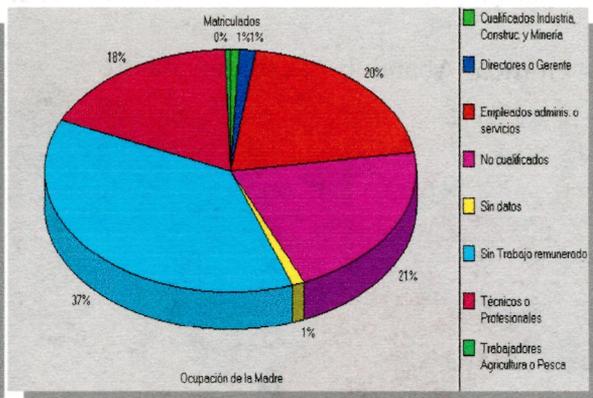


Los datos nos permiten destacar que las madres del 32% de los estudiantes que abandonan no tienen un trabajo cualificado y un 26% no ha tenido un trabajo remunerado. Si seguimos analizando los datos un 21% son empleadas de la administración o servicios y un 17% son técnicas o profesionales. Se produce un aumento del 11% de abandonos de estudiantes cuyas madres no tienen un trabajo cualificado, al compararlos con los alumnos matriculados mientras que entre las que no tienen trabajo remunerado el porcentaje disminuye en ocho puntos.

Gráfica: Abandobos, ocupación madre

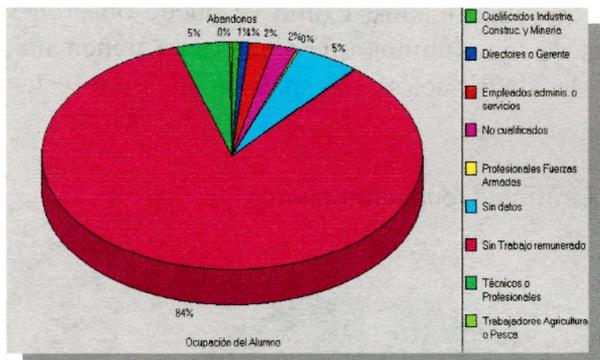


Gráfica: Ocupación madre

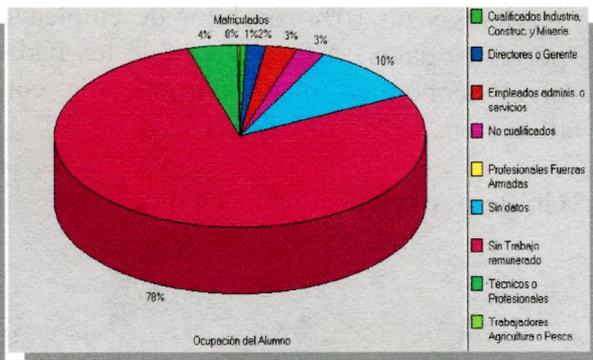


Un 84% de los estudiantes que abandonan Arquitectura no tienen trabajo remunerado, acorde con la distribución de ocupaciones en los matriculados en esta titulación.

Gráfica: Abandono ocupación alumno

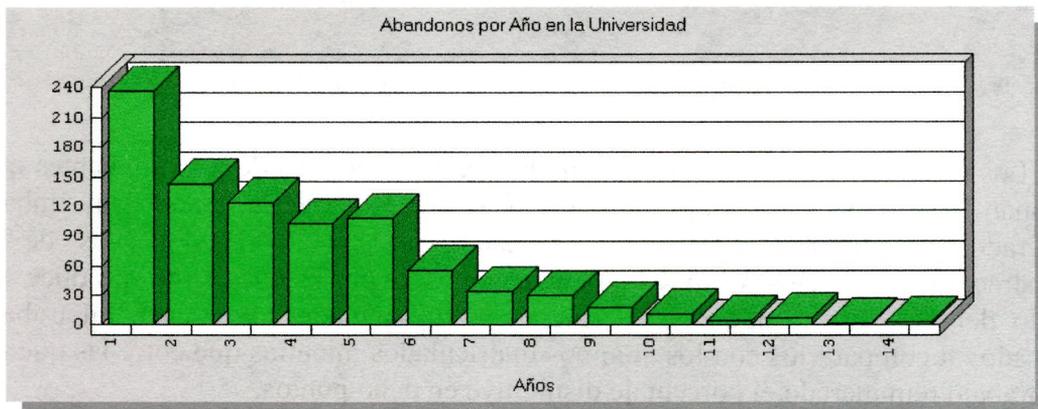


Gráfica: Ocupación alumno



Con respecto al tiempo que tardan en abandonar la titulación, el mayor porcentaje sólo permaneció en la titulación durante un curso académico (28,3%) antes de abandonar; un 15,9% estuvo dos años; un 13,4% tres años; un 11,3% cuatro años y un 11,6% cinco años.

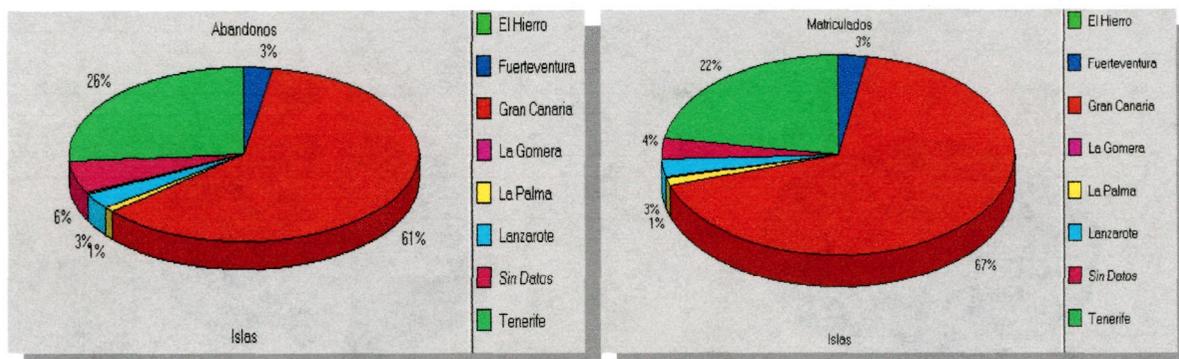
Gráfica: Años que tardan en abandonar



Con relación al número de estudiantes que abandonan por isla de procedencia, el 61% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria, el 26% de Tenerife y el 3% de Lanzarote y Fuerteventura respectivamente, los datos de matrícula son similares a éstos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandono islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 1.

Tabla 1: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	4	1
Fuerteventura	48	14
Gran Canaria	1180	319
La Gomera	6	1
La Palma	23	5
Lanzarote	52	16
Tenerife	394	139
Suma	1770	527

*Sin datos: 63 matriculados y 32 abandonos

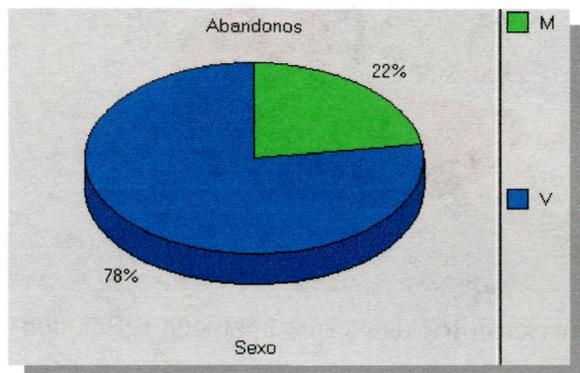
Si ordenamos las islas según el porcentaje de menor a mayor número de abandonos, la relación nos quedaría como sigue: en la Isla de La Gomera, de 6 alumnos que se matricularon abandonó 1 (16,6%); en la isla de La Palma se matricularon 23 estudiantes y abandonaron 5, lo que supone el 21,7%; en el Hierro sólo se matricularon 4 estudiantes y abandono 1 (25%). En Gran Canaria la tasa de abandono es del 27%; en Fuerteventura abandonó el 29,1% de los matriculados; el porcentaje aumenta al 35,3% en la isla de Tenerife y en Lanzarote el 36,5%. Si nos referimos al total de abandono de las islas el porcentaje es de un 29,8% como podemos observar en la gráfica.

2. Ingeniería Industrial.

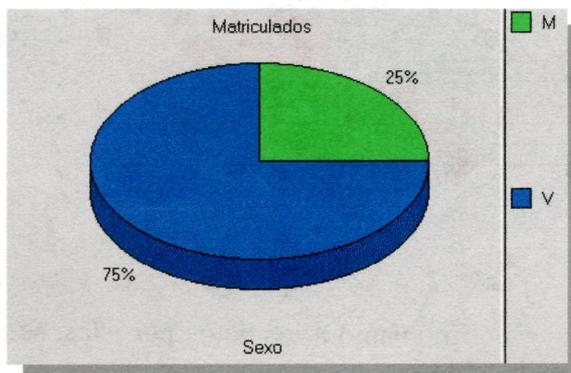
Desde el curso académico 1990/91 hasta el curso 1999/00 se matricularon en esta titulación un total de 2.018 estudiantes y abandonaron un total de 358, lo que representa un porcentaje medio del 17,7% sobre el total de estudiantes matriculados en ese mismo período.

Si hacemos referencia al abandono en función de la variable género, nos encontramos que de 503 mujeres matriculadas abandonaron 80, lo que representa un 15.9% de las que comenzaron y de 1.515 hombres, desertaron 278, es decir, un 18,3%. El número de mujeres matriculadas en esta titulación es del 25% frente al 75% de hombres. Los abandonos son similares, aunque ligeramente inferiores en el caso de las mujeres.

Gráfica: Abandobos por género

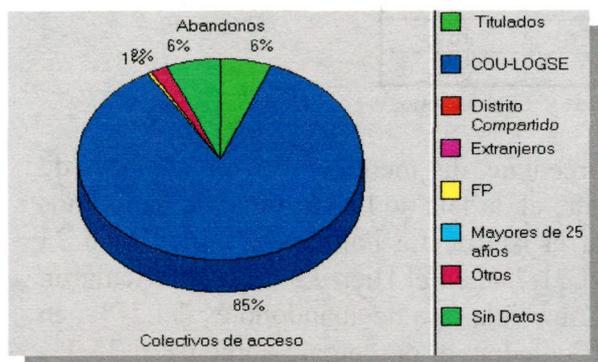


Gráfica: Matriculados por género

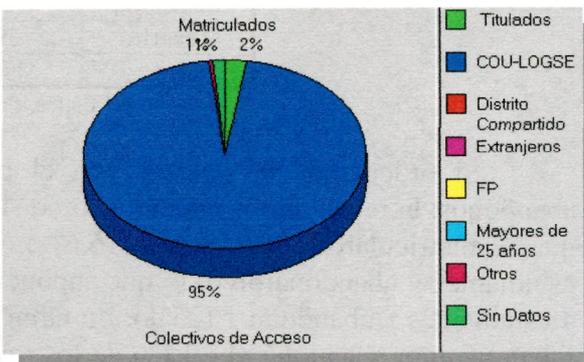


En la variable tipo de acceso a la Universidad observamos que un 95% de los matriculados lo hicieron por las PAU y sólo un 2% lo hacen por titulados. En el caso de los alumnos que abandonan, el porcentaje de los que accedieron por la PAU disminuye al 85% mientras que el porcentaje de titulados sube al 6% y también aumenta el resto de los tipos de accesos.

Gráfica: Abandono, tipo de acceso

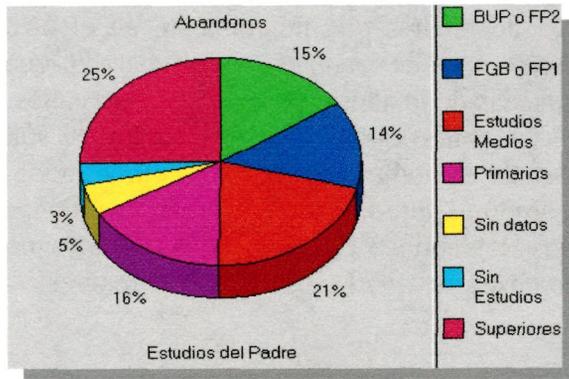


Gráfica: Tipo de acceso

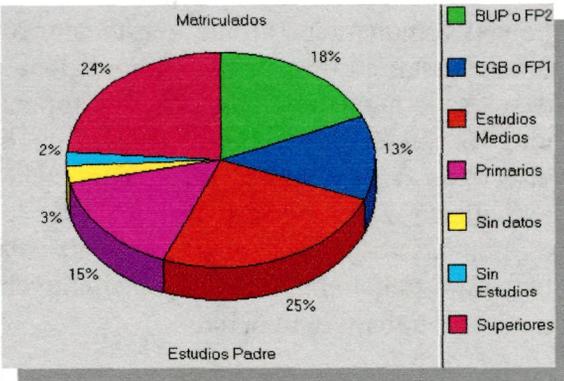


Una cuarta parte de los padres de los estudiantes matriculados poseen estudios de grado Medio; un 24% estudios Superiores; un 18% Bachillerato o Formación Profesional de 2º grado; un 15% estudios primarios y un 13% Educación General Básica o Formación Profesional de 1º grado. En el caso de los alumnos que abandonan se repiten los resultados anteriores.

Gráfica: Abandono, estudios padre

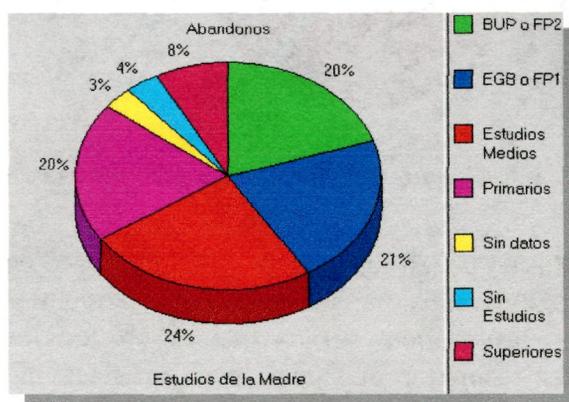


Gráfica: Estudios del padre

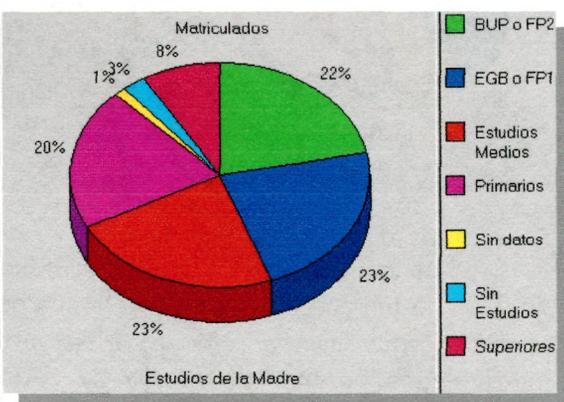


Las madres de los alumnos de esta titulación poseen estudios Medios en un 23%; un 23% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} grado; un 22% Bachillerato o Formación Profesional; un 20% estudios primarios y un 8% estudios superiores. Abandonan con una distribución parecida a la que citamos anteriormente.

Gráfica: Abandono, estudios madre

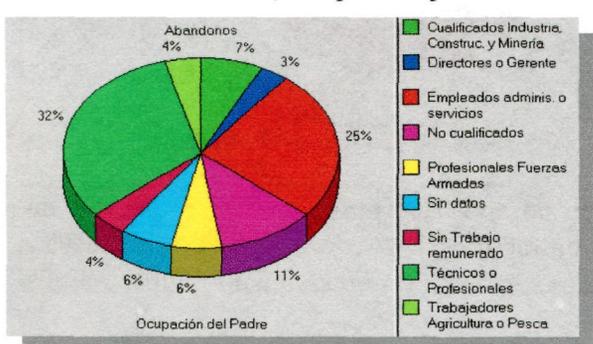


Gráfica: Estudios de las madres



La ocupación de los padres de los estudiantes que se matriculan en Ingeniería Industrial es en un 35% de técnicos o profesionales; un 28% son empleados de la administración o los servicios. Si sumamos los porcentajes tenemos que un 73% de los padres de los estudiantes de Ingeniería Industrial poseen una cualificación laboral media-alta. En el caso de los estudiantes que abandonan, la distribución continua en esa misma tendencia.

Gráfica: Abandono, ocupación padre



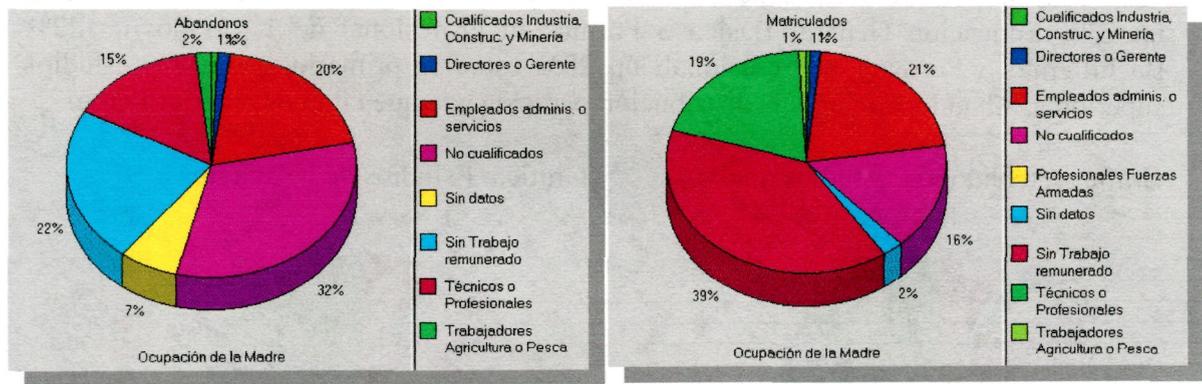
Gráfica: Ocupación del padre



Las madres de los estudiantes de esta titulación no poseen en un 39% ningún trabajo remunerado. Frente a este porcentaje de madres que no trabajan, en el otro bloque estarían las madres que tienen algún tipo de ocupación remunerada que desglosado quedaría en un 21% que son empleadas de la administración y los servicios; un 19% son técnicos o profesionales; un 16% son empleadas no cualificadas; un 1% son directoras o gerentes; y un 1% trabajadoras de la industria, construcción, minería, agricultura o pesca. La distribución de los alumnos que abandonan presenta algunas diferencias respecto a la de los matriculados doblándose el grupo cuyas madres no tienen un trabajo cualificado y disminuyendo casi a la mitad el grupo cuyas madres no tienen un trabajo remunerado.

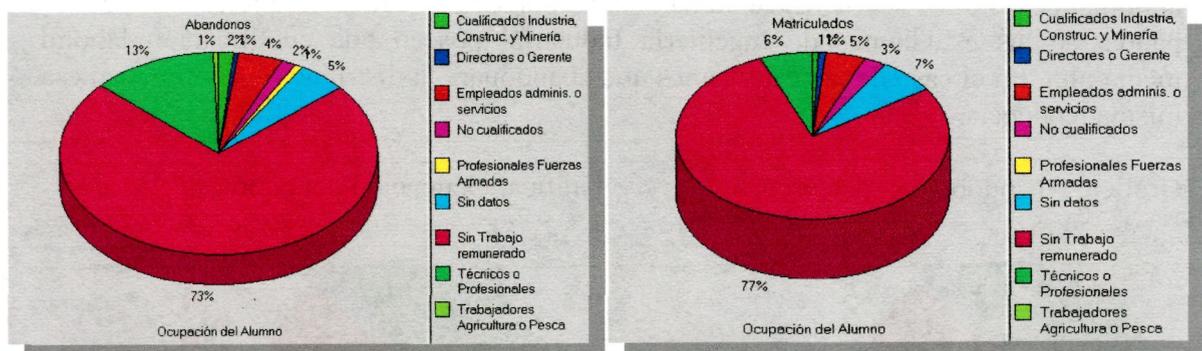
Gráfica: Abandono, trabajo de la madre

Gráfica: Ocupación de la madre



Los estudiantes de Ingeniería Industrial no tienen una ocupación remunerada en un 77% de los casos. Cuando hablamos de los alumnos que abandonan este porcentaje se transforma en un 73%. Si observamos las gráfica, vemos que el 6% de los matriculados poseen un trabajo de carácter técnico profesional, pero el abandono aumenta hasta el 13% en este grupo.

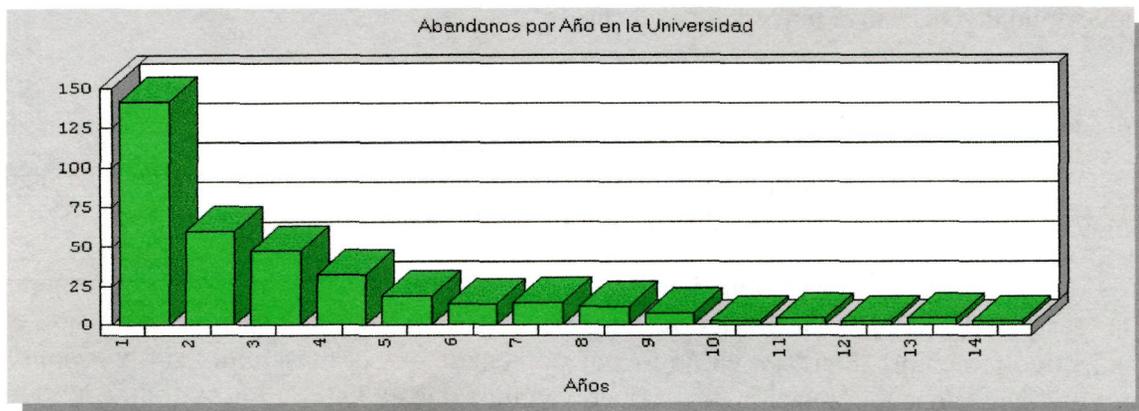
Gráfica: Abandono, ocupación del alumno Gráfica: Ocupación alumno



La gráfica que nos explica el número de años que permanece el estudiante en Ingeniería Industrial antes de abandonar, es bastante esclarecedora, ya que nos muestra que el estudiante está durante un año y después se va en un porcentaje alto. Observamos

que la inmensa mayoría de los estudiantes que abandonan en Industriales lo hacen en los dos primeros años.

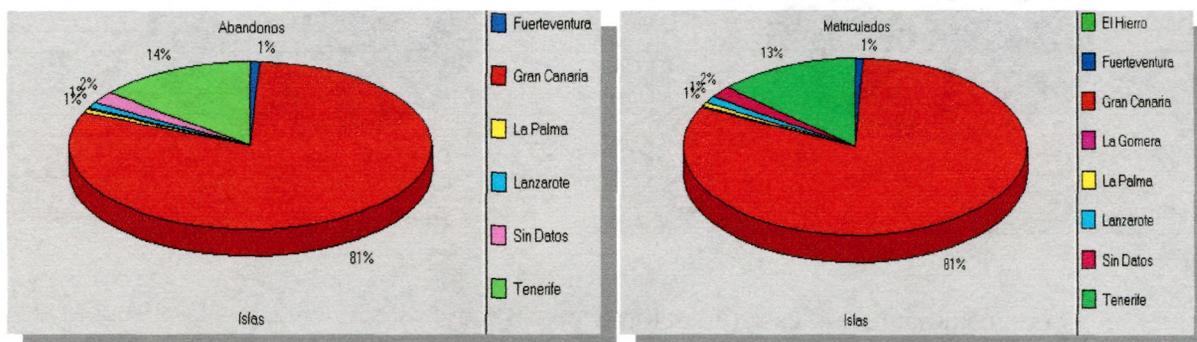
Gráfica: Años que tardan en abandonar



Con relación al número de estudiantes que abandonan por isla de procedencia, el 81% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria y el 14% de Tenerife, el resto de las islas se encuentran entre el 1% y el 2%, los datos de matrícula son prácticamente idénticos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandono islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 2.

Tabla 2: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	2	0
Fuerteventura	15	3
Gran Canaria	1586	254
La Gomera	5	0
La Palma	16	3
Lanzarote	24	4
Tenerife	261	43
Suma	1948	315

*Sin datos: 39 matriculados y 8 abandonos

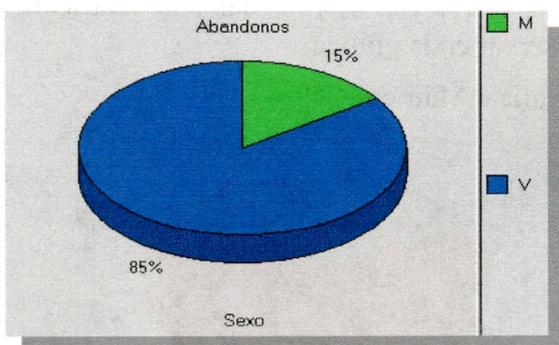
Por porcentaje de abandono la mayor parte de las islas se sitúan en torno al 16% de abandono, siendo La Palma donde este porcentaje es ligeramente mayor. En Fuerteventura el porcentaje se sitúa en torno al 20% y en El Hierro y La Gomera no ha abandonado ninguno de los estudiantes que han accedido. Si nos referimos al total de abandono de las islas el porcentaje es de un 16,2%.

3. Ingeniería Técnica Naval.

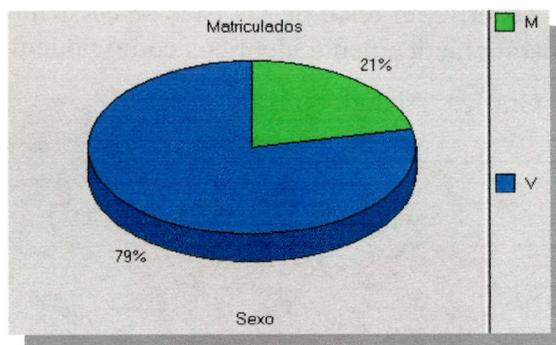
En esta titulación desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 se han matriculado un total de 406 estudiantes y han abandonado 146, lo que supone un 36%.

Si nos referimos al abandono por género, comprobamos que 23 eran mujeres (15%) y 123 hombres (85%). Estos datos son diferentes a los de matrícula ya que el colectivo femenino abandona en un menor porcentaje que el masculino; si observamos las gráficas que a continuación se exponen veremos que el 79% de los matriculados son hombres y a la hora de abandonar son el 85%, mientras que el porcentaje de mujeres matriculadas, 21%, es mayor que el de las que abandonaron, el 15%.

Gráfica: Abandono, por género

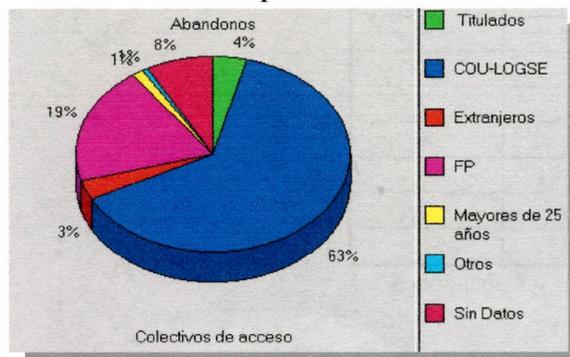


Gráfica: Estudiantes matriculados

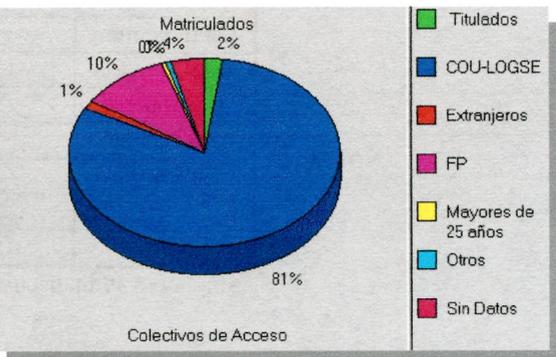


Los estudiantes de esta titulación acceden mayoritariamente por las Pruebas de Acceso a la Universidad (81%); un 10% lo hacen por Formación Profesional; un 2% por titulados y un 1% por extranjeros. Cuando abandonan el grupo que accedió por Formación Profesional se amplía considerablemente, llegando a un 19%, disminuyendo en casi 20 puntos el porcentaje de los que accedieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso



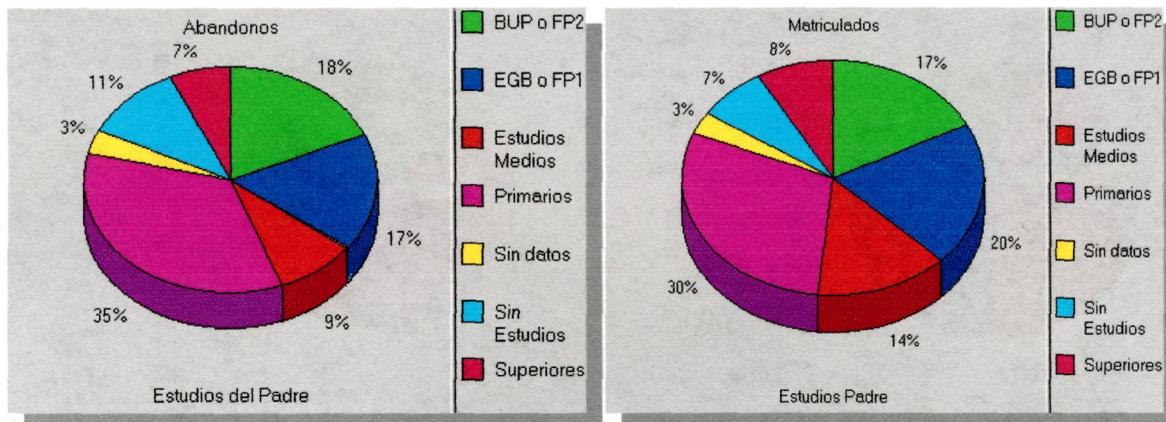
Gráfica: Acceso de matriculados



Los estudios de los padres de esta titulación son en un 30% Primarios; un 20% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 17% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 14% tiene estudios Medios; un 8% estudios Superiores y un 7% no tiene estudios. Abandonan con la misma distribución de la matriculación, aumentando ligeramente los que tienen estudios Primarios (de 30% a 35%), los que no tienen estudios (de 7% a 11%) y disminuyendo los que tienen estudios medios (de 14% a 9%).

Gráfica: Abandono, estudios del padre

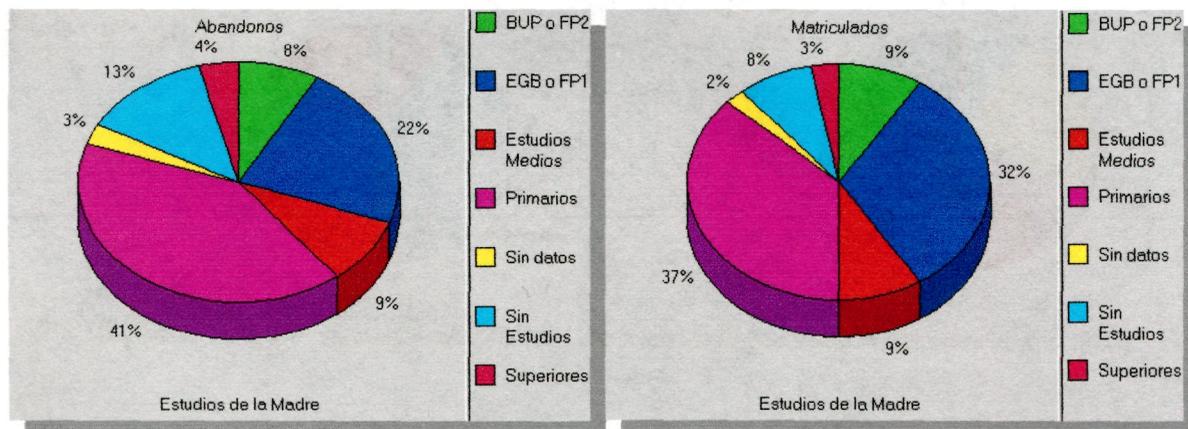
Gráfica: Estudios del padre



Los estudios de las madres de los estudiantes matriculados se conforman en torno a la siguiente distribución: un 37% posee estudios Primarios; un 32% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 9% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 9% estudios Medios; un 8% no tiene estudios y un 3% estudios Superiores. Abandonan en unas proporciones semejantes, con un aumento de las madres que estudiaron Primaria y las que no tienen estudios, disminuyendo en 10 puntos las madres que estudiaron Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

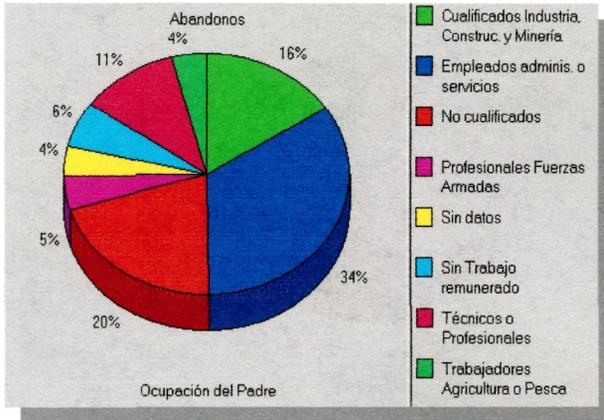
Gráfica: Estudios de la madre



Los padres de los estudiantes matriculados trabajan en un 31% empleados de la administración y los servicios; un 18% son trabajadores sin cualificar; un 14% son técnicos o profesionales; un 14% empleados cualificados de la industria, construcción y minería; un 7% no tiene trabajo remunerado; un 6% son profesionales de las Fuerzas Armadas y otro 4% son trabajadores de la agricultura y pesca. La distribución de los que abandonan teniendo en cuenta la variable “ocupación del padre” no presenta diferencias significativas.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

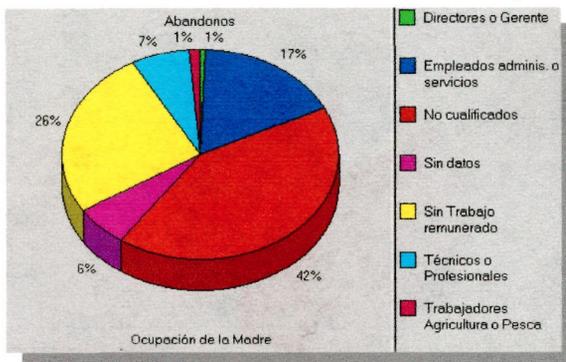
Gráfica. Ocupación del padre



Las madres de los alumnos de Ingeniería Técnica Naval no tienen un trabajo remunerado en un 39% de los casos; un 29% son personal no cualificado; en un 18% son empleadas de la administración y los servicios; y un 7% son técnicos o profesionales. La distribución de los estudiantes que abandonan según la ocupación de sus madres, presenta cambios significativos ya que el colectivo de trabajo no cualificado aumenta 13 puntos, mientras que el colectivo de mujeres sin remuneración disminuye 13 puntos.

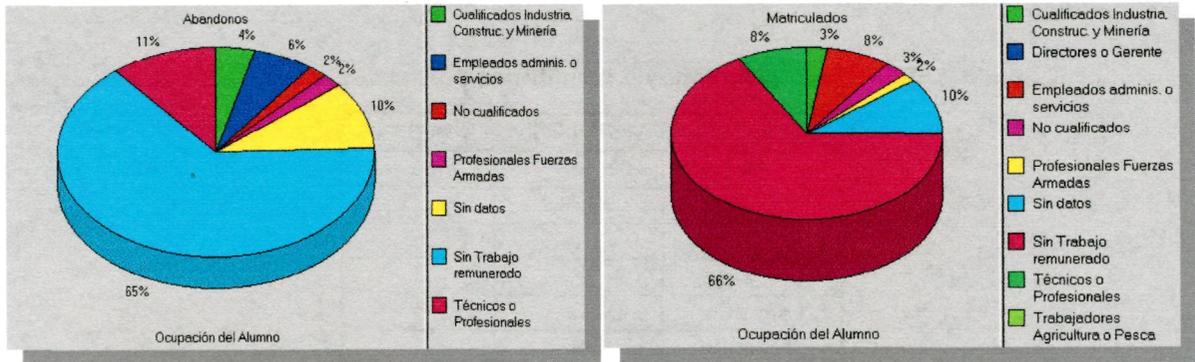
Gráfica: Abandono, ocupación de la madre

Gráfica: Ocupación de la madre



Los estudiantes de esta titulación no trabajan en un 66%; un 8% son empleados de la administración y los servicios y otro 8% son técnicos o profesionales. Del total de estudiantes que abandonan, un 25% trabajan.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 67% de los casos el primer año; durante el segundo año dejan la titulación un 15%; en los siguientes cursos la curva desciende progresivamente.

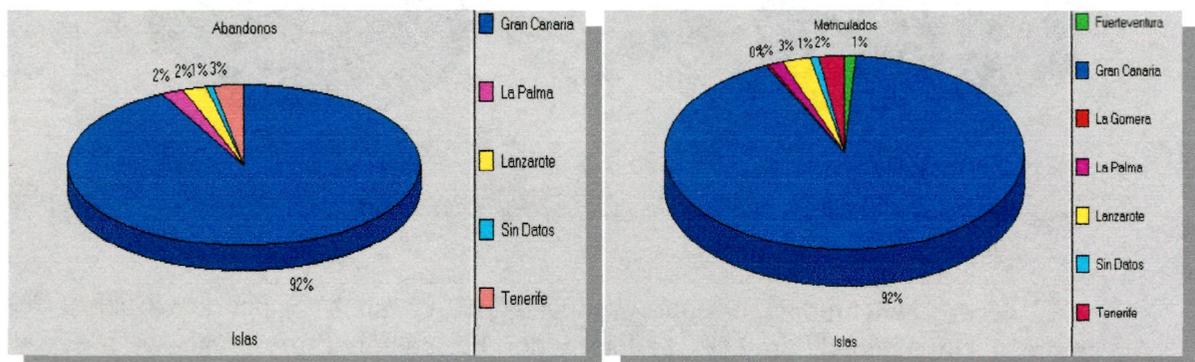
Gráfica: Años que tardan en abandonar.



Los abandonos por isla de procedencia se distribuyen de la siguiente manera, el 92% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria y el resto de las islas se encuentran entre el 1% y el 3%, los datos de matrícula son los mismos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandobo islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 3.

Tabla 3: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	4	0
Gran Canaria	358	128
La Gomera	1	0
La Palma	5	3
Lanzarote	10	3
Tenerife	9	4
Suma	390	139

*Sin datos: 3 matriculados y 2 abandonos

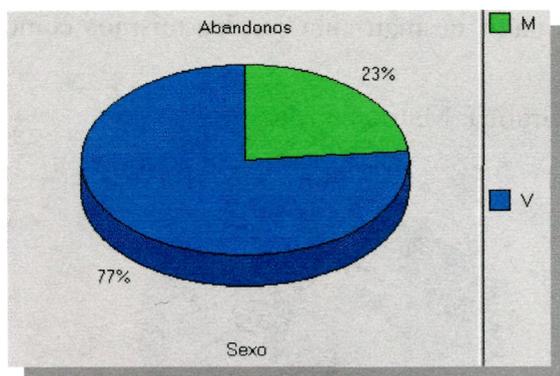
Los porcentajes de abandono presentan diferencias según la isla de procedencia, si Fuerteventura y La Gomera no presentan abandonos, La Palma es la isla donde, porcentualmente, más abandonos se producen, un 60%. En Gran Canaria, Lanzarote y Tenerife el porcentaje se sitúa en torno al 35%, dato que se repite cuando tomamos la suma de todas las islas.

4. Ingeniería Técnica Obras Públicas.

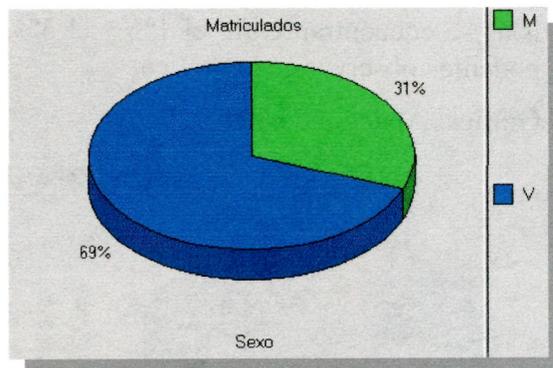
En esta titulación desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 se han matriculado 1536 estudiantes y han abandonado 499, un 32,5% de los matriculados.

En cuanto a la distribución por género en esta titulación, el 69% de los matriculados, es decir 1059 estudiantes, son hombres, y el 31%, 477 estudiantes son mujeres; las cifras de abandono son ligeramente diferentes, presentando las mujeres un abandono menor, un 23%, que el de los hombres, donde el porcentaje se eleva hasta un 77% de los estudiantes que abandonan.

Gráfica: Abandono, por género



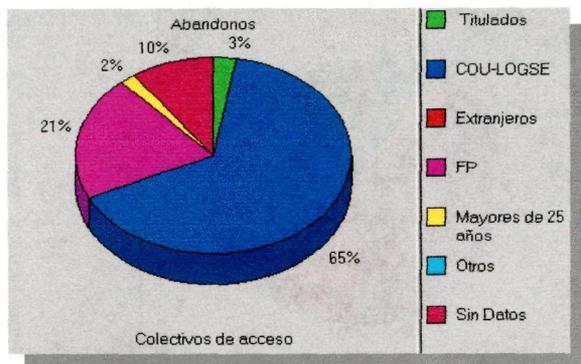
Gráfica: Estudiantes matriculados



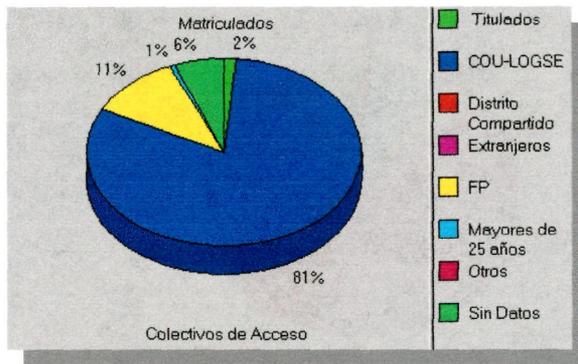
El acceso esta titulación sigue produciéndose en un 81% por las Pruebas de Acceso a la Universidad; un 11% lo hacen por Formación Profesional; un 2% por

titulados y un 1% por mayores de 25 años: a la hora de abandonar el grupo de Formación Profesional casi dobla su porcentaje, elevándose a un 21%, disminuyendo el porcentaje de los que accedieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso

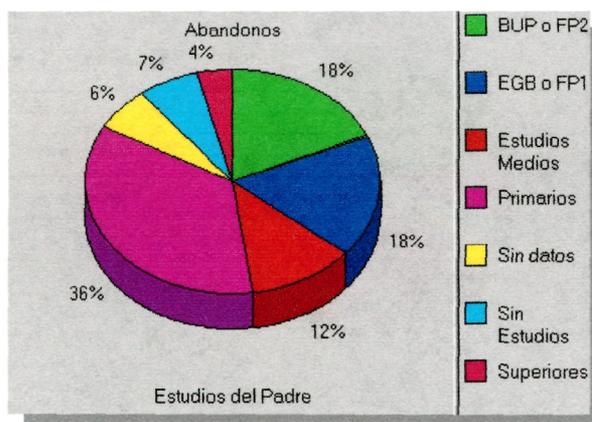


Gráfica: Acceso de matriculados

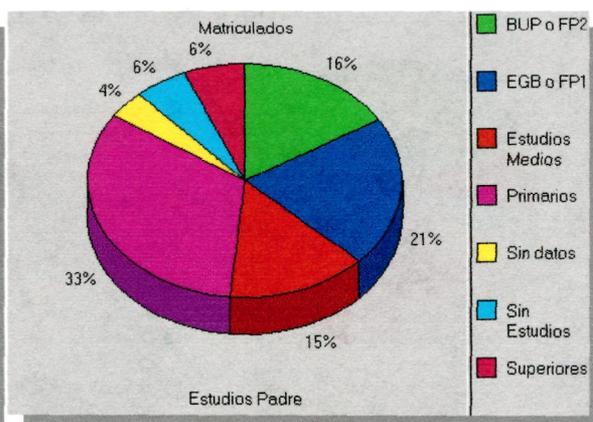


Los padres de los estudiantes de esta titulación tienen una formación primaria en un 30%; un 21% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 16% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 15% tiene estudios Medios; un 6% estudios Superiores y un 6% no tiene estudios. Como vemos, estos resultados son similares de los de la titulación anterior, lo cual no debe extrañarnos pues se trata de una ingeniería técnica. A la hora de dejar sus estudios lo hacen con la misma distribución de la matriculación, aumentando ligeramente los que tienen estudios Primarios, FP2 o bachillerato y disminuyendo los que tienen estudios medios, EGB o FP1.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



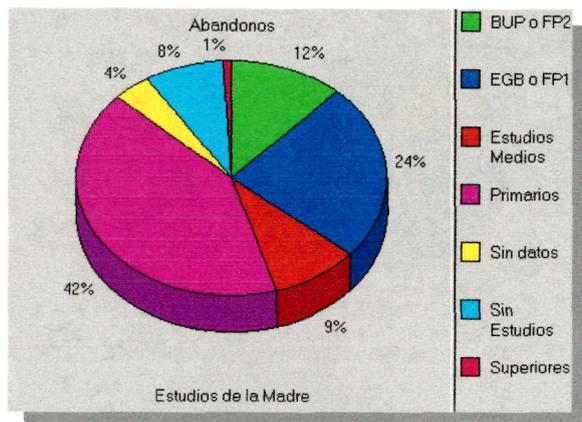
Gráfica: Estudios del padre



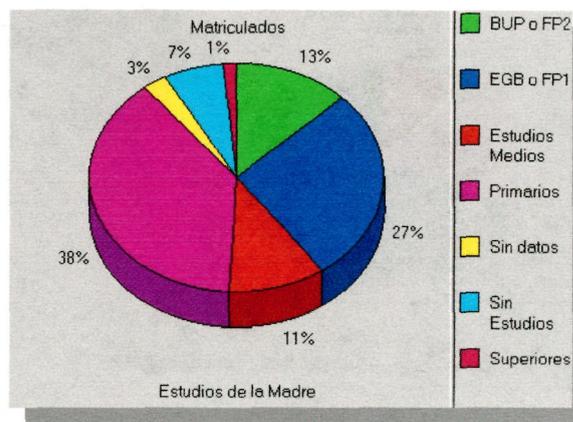
La formación académica de las madres de los estudiantes matriculados se distribuye de la siguiente manera: un 38% posee estudios Primarios; un 27% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 13% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 11% estudios Medios y un 7% no tiene estudios. En el caso de los que abandonan se dan unas proporciones similares, con un aumento de las madres

que estudiaron Primaria, disminuyendo las demás excepto las que no tienen estudios que mantiene un porcentaje similar.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

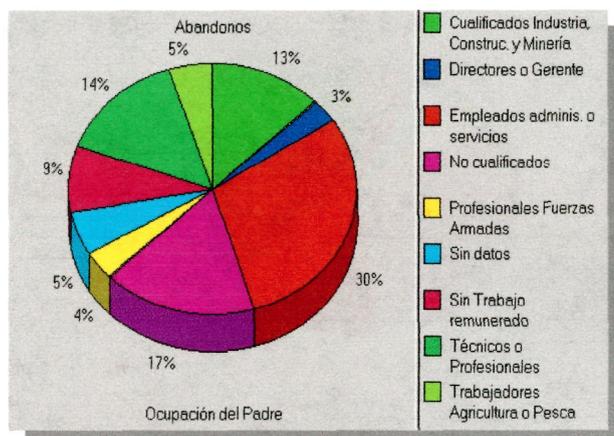


Gráfica: Estudios de la madre



Los padres de los estudiantes matriculados trabajan en un 30% como empleados de la administración y los servicios; un 18% son técnicos o profesionales; un 17% son trabajadores sin cualificar; un 13% empleados cualificados de la industria, construcción y minería y un 9% no tiene trabajo remunerado; estos datos siguen siendo similares a los de la titulación anterior, lo cual es congruente ya que la formación académica de los padres también lo era. La distribución de los que abandonan es prácticamente idéntica a la del total de matriculados.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre



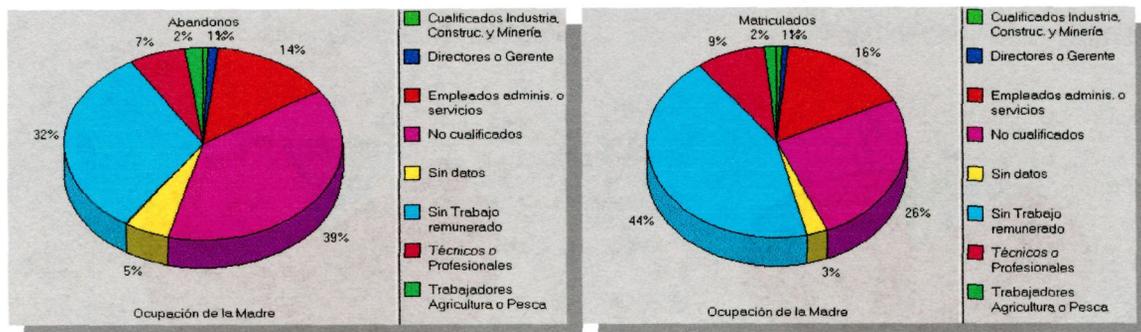
Gráfica. Ocupación del padre



Las madres de estos alumnos que no tienen un trabajo remunerado son un 44% de los matriculados; un 26% son trabajadoras no cualificadas; en un 16% son empleadas de la administración y los servicios y un 9% son técnicos o profesionales. La ocupación de las madres los estudiantes que abandonan presenta diferencias, así, los estudiantes cuyas madres poseen un trabajo no cualificado abandonan en un porcentaje superior (39% frente al 26%) al de los matriculados, mientras que los estudiantes cuyas madres

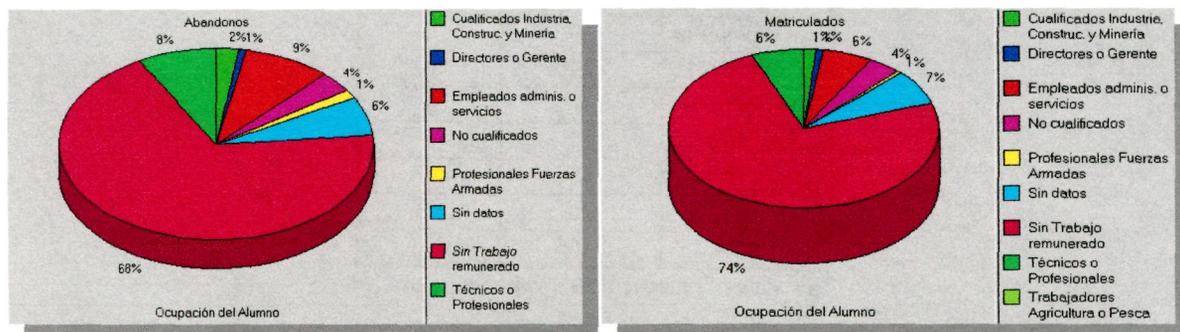
no tienen un trabajo remunerado presentan un porcentaje de abandono inferior al de los matriculados.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



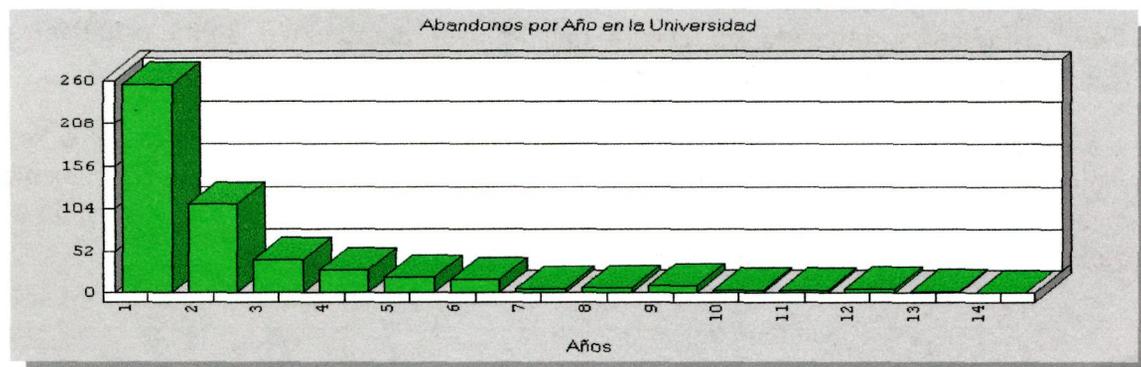
Un 74% de los estudiantes de esta titulación no tienen ocupación laboral, un 21% tiene distintas ocupaciones entre las que destacan los técnicos o profesionales y los empleados de la administración y los servicios. En el caso de los que abandonan los porcentajes son ligeramente más elevados en los casos de los estudiantes con una ocupación laboral, llegando en su conjunto a un 25%.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



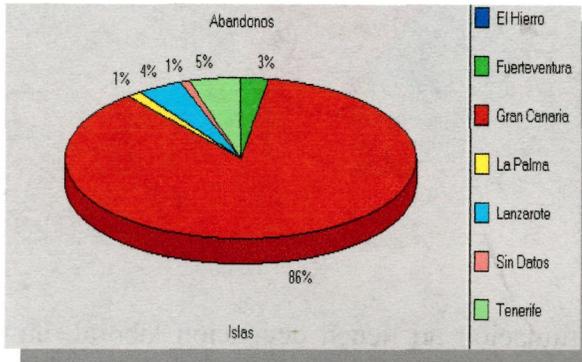
Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 80% de los casos entre el primer y el segundo año de la titulación, en los siguientes años se producen un número relativamente bajo de deserciones.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

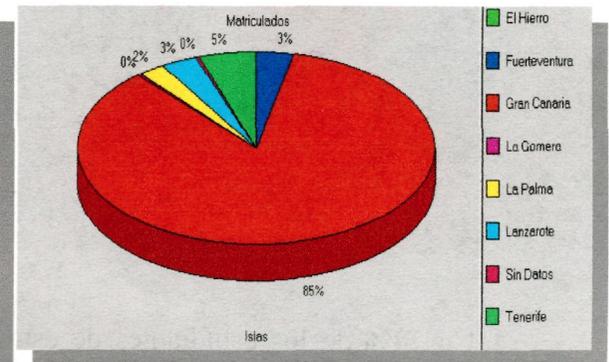


Los matriculados se distribuyen, según su isla de nacimiento, de la siguiente manera: el 85% de los estudiantes proceden de Gran Canaria, el 5% de Tenerife y el 3% de Fuerteventura y Lanzarote, el resto de las islas se encuentran entre el 1% y el 2%, los datos de abandono son los mismos que los de matrícula.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 4.

Tabla 4: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	2	1
Fuerteventura	50	13
Gran Canaria	1246	408
La Gomera	5	0
La Palma	34	7
Lanzarote	48	19
Tenerife	76	23
Suma	1466	475

*Sin datos: 6 matriculados y 4 abandonos

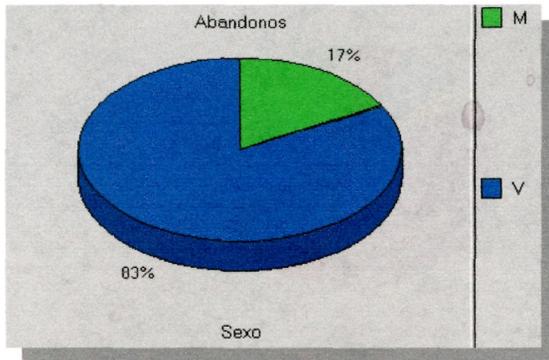
El porcentaje medio de abandono de los estudiantes procedentes de las islas se sitúa en torno al 32%. Fuerteventura La Palma y La Gomera presentan índices de abandono por debajo de la media, mientras Lanzarote y El Hierro se sitúan por encima de esta media.

5. Ingeniería Técnica Industrial.

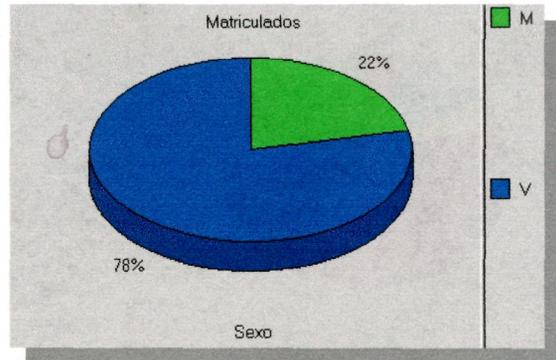
En esta titulación han abandonado desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 1.492 estudiantes, teniendo en cuenta que se han matriculado 3.986 estudiantes, significa que el porcentaje de abandono es de un 37,4% de los matriculados.

El 78% de los matriculados en esta titulación son hombres, y el 22%, son mujeres. Las cifras de abandono coinciden con las de matrícula, aunque ligeramente menores para las mujeres, que presentan un abandono de un 17%; que para los hombres, donde el porcentaje de los estudiantes que abandonan es del 83 %.

Gráfica: Abandono, por género

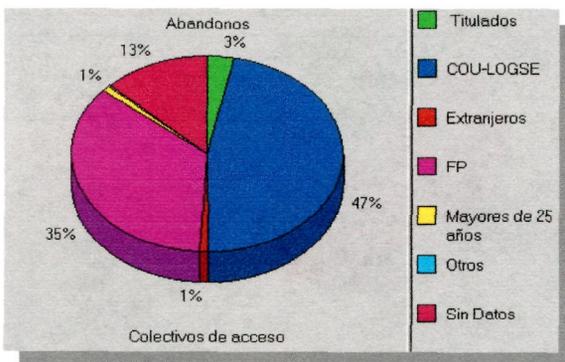


Gráfica: Estudiantes matriculados

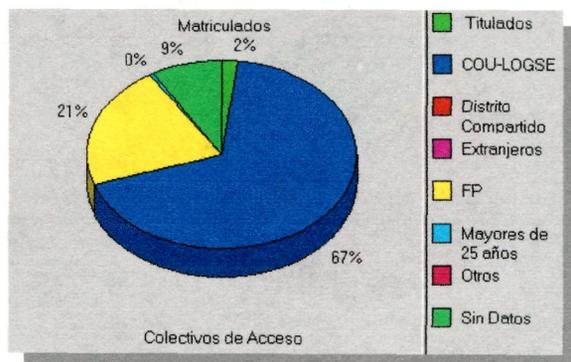


Esta titulación presenta un índice relativamente alto de acceso a través de la Formación Profesional que alcanza un 21%, teniendo también, como en las otras Ingenierías técnicas analizadas, un índice de abandono en este colectivo significativamente mayor que el de matriculados, en este caso el 35% de los estudiantes que abandonan accedieron por Formación Profesional. En el caso de los que acceden por las Pruebas de Acceso a la Universidad, el porcentaje de la matrícula es del 67% disminuyendo el porcentaje de los abandonan hasta un 47%.

Gráfica: Abandono por acceso

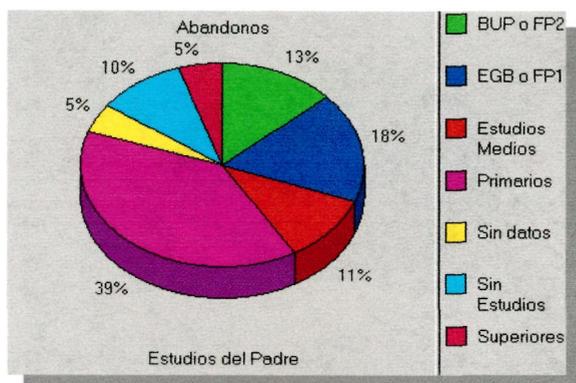


Gráfica: Acceso de matriculados

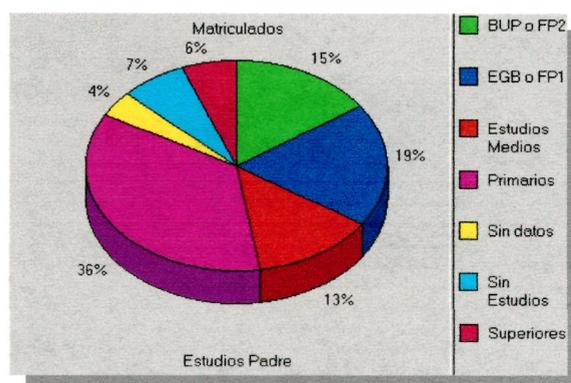


La formación de los padres de los estudiantes de esta titulación es de un nivel de primaria en un 36%; un 19% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 15% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 13% tiene estudios Medios; un 6% estudios Superiores y un 7% no tiene estudios, como vemos, estos resultados siguen en la misma línea de las titulación de ingeniería técnica anteriores. Los estudios de los padres de los estudiantes que abandonan mantienen la misma distribución de la matriculación, aumentando ligeramente los que tienen estudios Primarios y los que no poseen estudios.

Gráfica: Abandono, estudios del padre

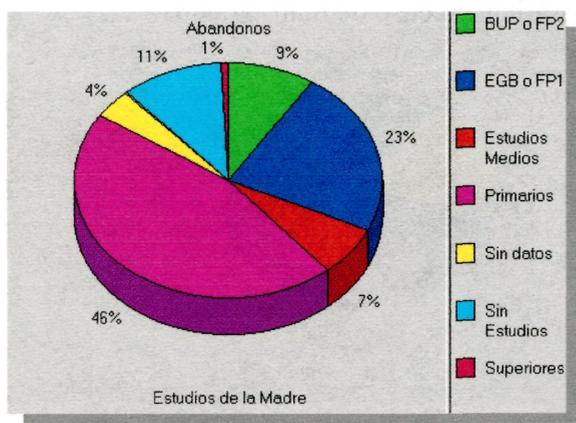


Gráfica: Estudios del padre

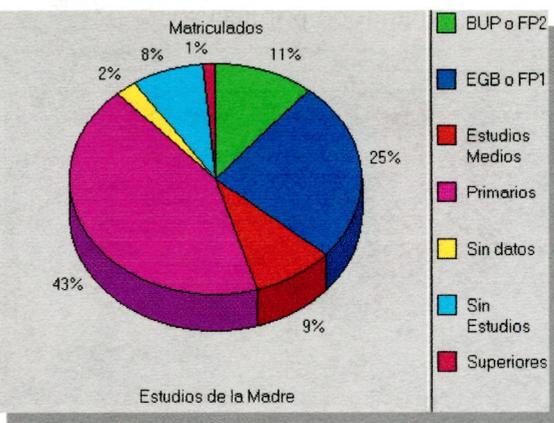


Las madres de los estudiantes matriculados poseen estudios Primarios en un 43%; un 25% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 11% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 9% estudios Medios y un 8% no tiene estudios; como vimos en el caso de los padres, estos datos también son similares a las titulaciones de ingeniería técnica anteriores. En el caso de los que abandonan se dan unas proporciones similares, aumentando ligeramente las madres que estudiaron Primaria o que no tienen estudios.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

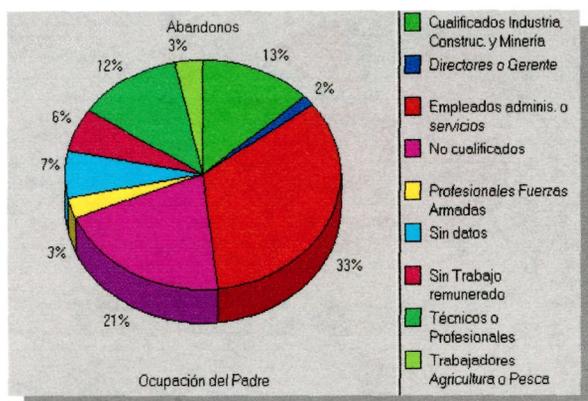


Gráfica: Estudios de la madre

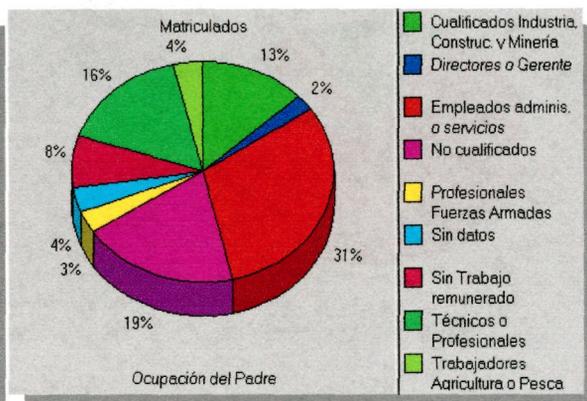


Los padres de los estudiantes matriculados en esta ingeniería técnica trabajan en un 31% como empleados de la administración y los servicios; un 19% son trabajadores sin cualificar; un 16% son técnicos o profesionales; un 13% empleados cualificados de la industria, construcción y minería y un 8% no tiene trabajo remunerado. Estos datos mantienen semejanzas con los de las titulaciones anteriores. La distribución de los que abandonan es prácticamente idéntica a la del total de matriculados.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre



Gráfica. Ocupación del padre



La distribución de la ocupación laboral de las madres de estos estudiantes es la siguiente: no tienen un trabajo remunerado un 44%; un 28% son trabajadoras no cualificadas; en un 14% son empleadas de la administración y los servicios; y un 7% son técnicos o profesionales. En el caso de los que abandonan observamos la misma situación que en las titulaciones anteriores, los estudiantes cuyas madres poseen un trabajo no cualificado abandonan en un porcentaje superior, mientras que los estudiantes cuyas madres no tienen un trabajo remunerado presentan un porcentaje de abandono inferior. Los demás colectivos mantienen los mismos porcentajes para matriculados que para abandonos.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre

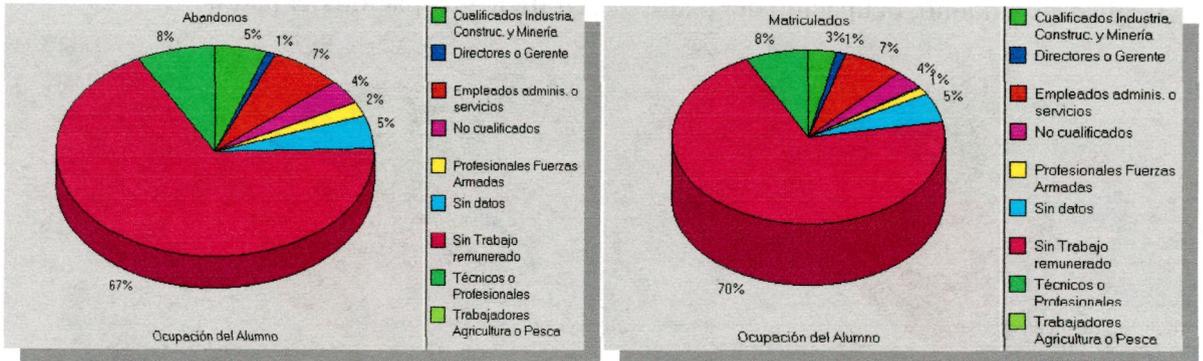


Gráfica: Ocupación de la madre



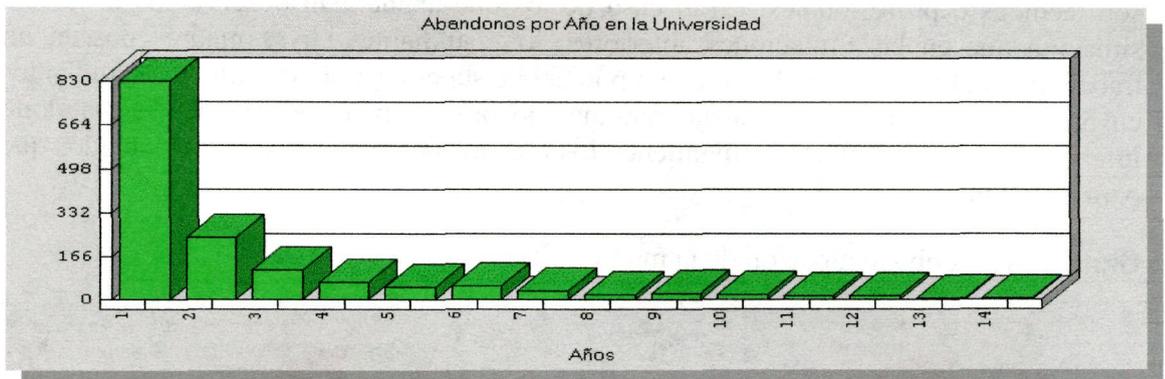
El 70% de los estudiantes de esta titulación no trabajan, entre los que trabajan destacan los técnicos y profesionales y los empleados de la administración o servicios. En este caso los datos indican que no se produce un mayor índice de abandonos en los casos de los estudiantes con una ocupación laboral, manteniendo porcentajes semejantes a los de la matrícula.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 57% de los casos en el primer año, en el segundo año de la titulación lo hace un 16%, y en el tercer año abandonan un 7%.

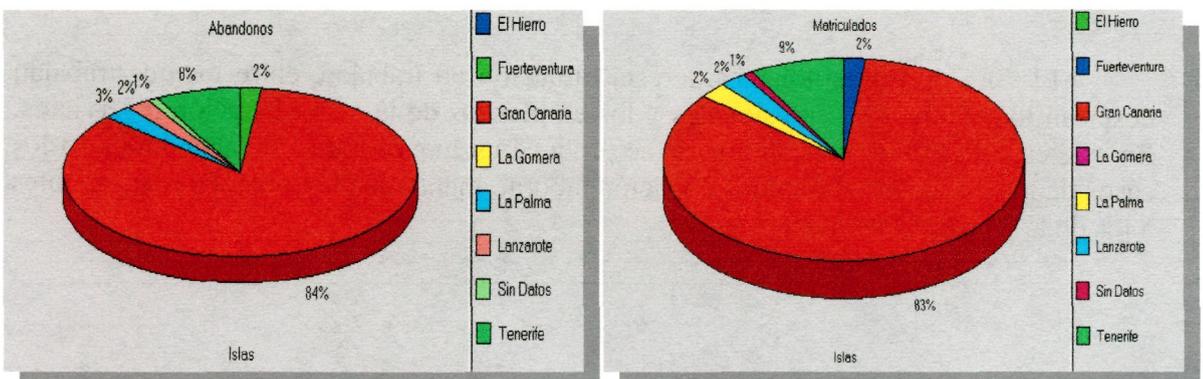
Gráfica: Años que tardan en abandonar.



La distribución según la isla de procedencia indica que el 83% de los estudiantes proceden de Gran Canaria, el 9% de Tenerife y el resto de las islas se encuentran entre el 1% y el 2% de la representación, los datos de abandono son los mismos que los de matrícula.

Gráfica: Abandono islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 5.

Tabla 5: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	6	2
Fuerteventura	77	27
Gran Canaria	3249	1202
La Gomera	5	2
La Palma	94	38
Lanzarote	96	32
Tenerife	333	114
Suma	3894	1430

*Sin datos: 34 matriculados y 13 abandonos

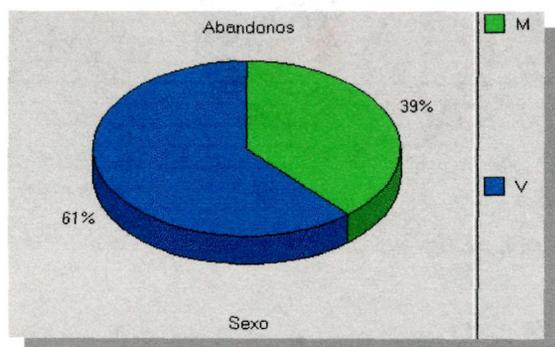
El porcentaje medio de abandono de los estudiantes procedentes de las islas es del 36%. Todas las islas se sitúan en la media entre un 33% y un 40% de abandono.

6. Ingeniería Técnica Topográfica.

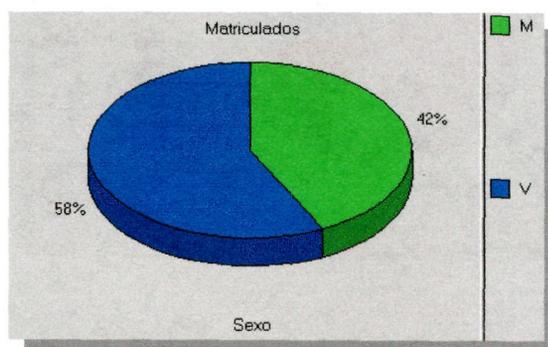
El número de estudiantes matriculados desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 es de 651 personas, destacando con respecto a las otras ingenierías técnicas que en ésta el número de mujeres matriculadas, 374, es mayor de el de hombres, 277. En cuanto al abandono, en este decenio no se han vuelto a matricular sin concluir la carrera un total de 218 estudiantes, lo que indica un porcentaje de abandono del 33,5% de los matriculados.

De los datos anteriores tenemos que el 58% de los matriculados en esta titulación son hombres y el 42%, mujeres. Las cifras de abandono coinciden con las de matrícula, aunque, como en los casos anteriores, ligeramente menores para las mujeres que para los hombres.

Gráfica: Abandono, por género



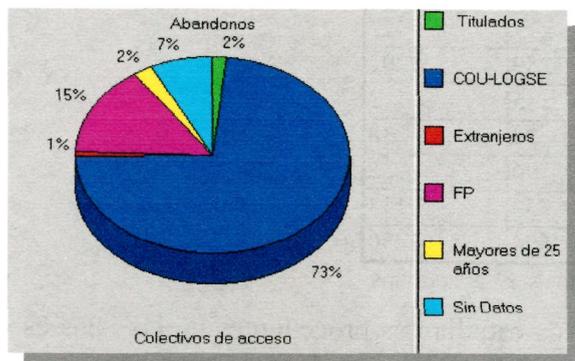
Gráfica: Estudiantes matriculados



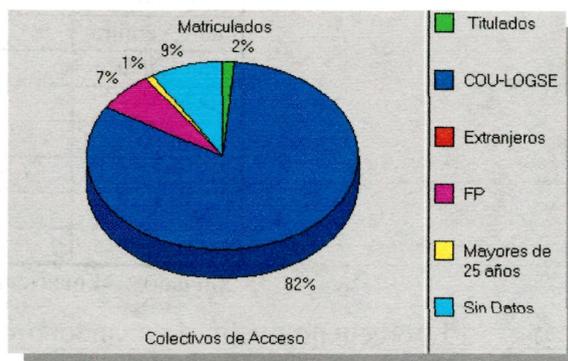
La forma de acceso a esta titulación es mayoritariamente a través de la PAU, que se da en un 82%, mientras que los que acceden por medio de la Formación Profesional suponen solamente un 7%, estos datos son ligeramente inferiores a los de las ingenierías

técnicas analizadas, en cuanto al abandono volvemos a observar que los estudiantes que acceden por Formación Profesional presentan un porcentaje de abandono que dobla a su equivalente en matriculados, mientras que los que acceden por la PAU presentan un porcentaje menor.

Gráfica: Abandono por acceso

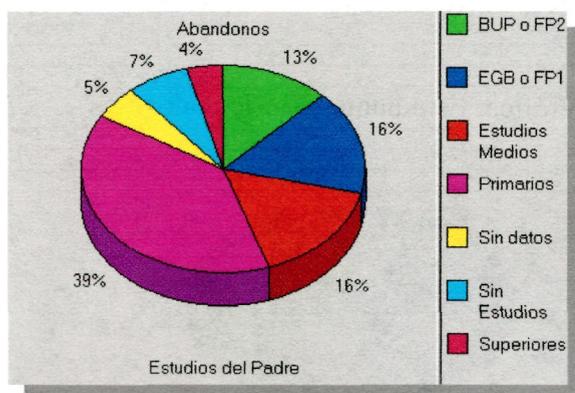


Gráfica: Acceso de matriculados

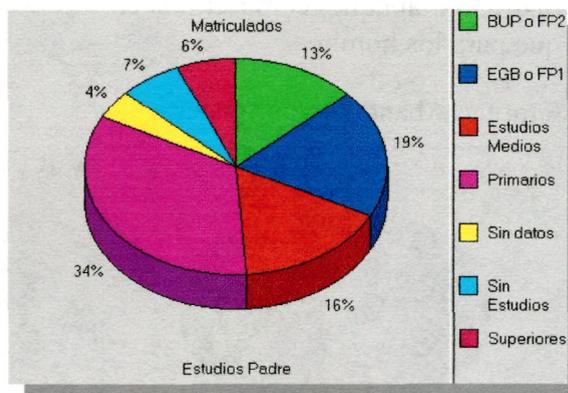


Los padres de los estudiantes de esta titulación presentan estudios de primaria en un 34%; un 19% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 16% tiene estudios Medios; un 13% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 6% estudios Superiores y un 7% no tiene estudios, resultados coherentes con los anteriores. En el caso de los que abandonan se mantiene la misma distribución de la matriculación, aumentando ligeramente los que tienen estudios Primarios y disminuyendo los que tienen estudios superiores y los que estudiaron Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel.

Gráfica: Abandono, estudios del padre

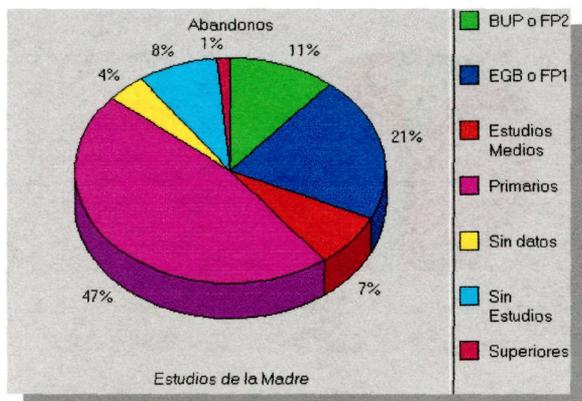


Gráfica: Estudios del padre



Los estudios de las madres de los estudiantes matriculados son Primarios en un 43%; un 24% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 12% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 8% estudios Medios y un 8% no tiene estudios; como vimos en el caso de los padres, estos datos también son similares a las titulaciones anteriores. En el caso de los que abandonan se repite la distribución.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

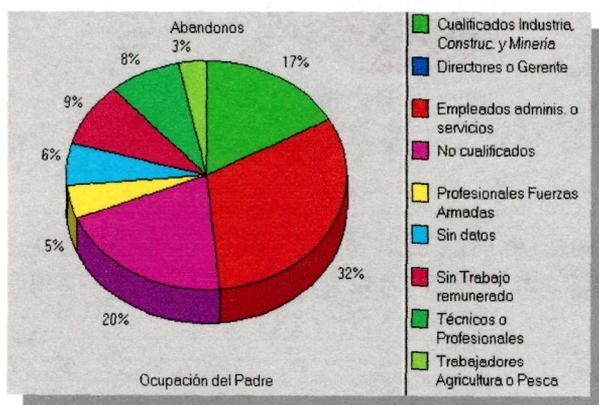


Gráfica: Estudios de la madre

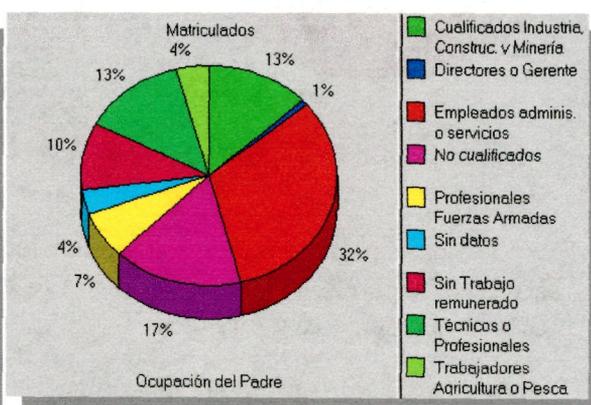


Los padres de estos estudiantes trabajan en un 32% como empleados de la administración y los servicios; un 17% son trabajadores sin cualificar; un 13% son técnicos o profesionales; un 13% empleados cualificados de la industria, construcción y minería y un 10% no tiene trabajo remunerado. La distribución de los que abandonan presenta alguna diferencia, observándose un leve aumento entre los que trabajan como trabajadores sin cualificar y como empleados cualificados de la industria, construcción y minería y disminuyendo los ocupados como técnicos o profesionales.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

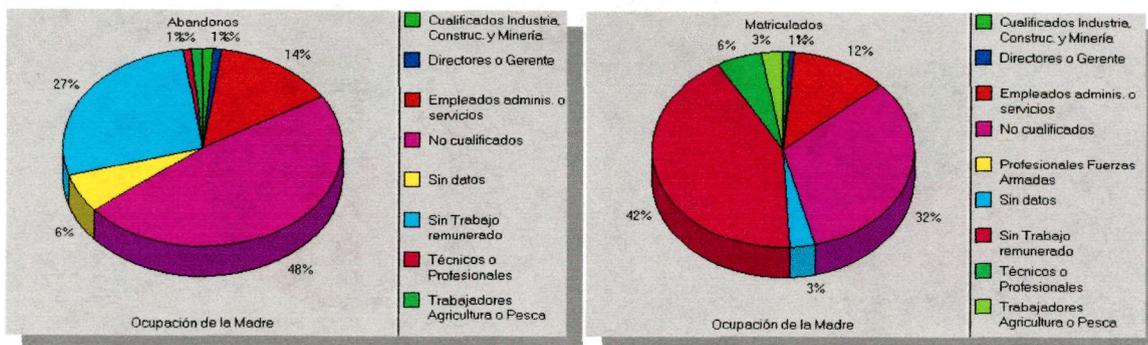


Gráfica. Ocupación del padre



Las madres de estos estudiantes no tienen un trabajo remunerado un 42%; un 32% son trabajadoras no cualificadas; un 12% son empleadas de la administración y los servicios; y un 6% son técnicas o profesionales. Respecto a los abandonos, como venimos observando, los estudiantes cuyas madres poseen un trabajo no cualificado abandonan en un porcentaje superior, un 48% en este caso, mientras que las que no tienen un trabajo remunerado presentan un porcentaje de abandono inferior, un 27%.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



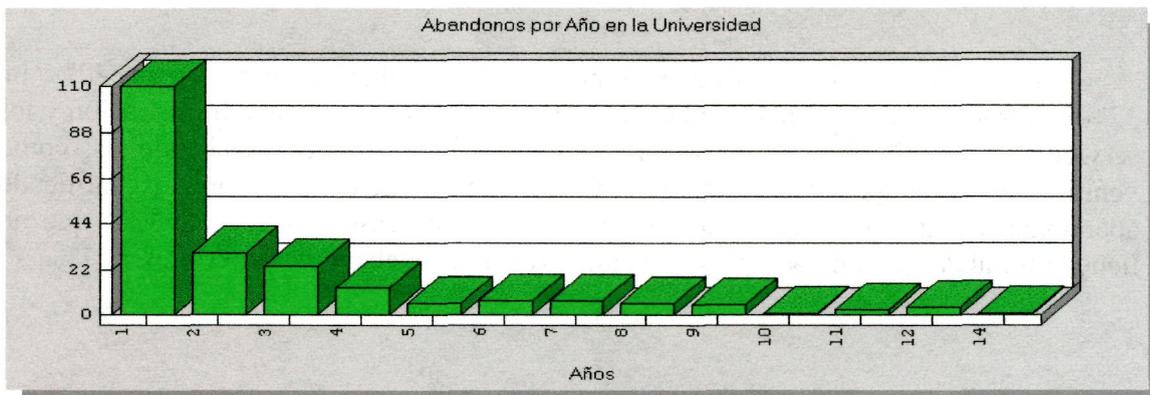
El 76% de los estudiantes de esta titulación no tienen ocupación laboral mientras estudian, entre los que trabajan continúan destacando los técnicos y profesionales y los empleados de la administración o servicios. Los porcentajes de abandono son parecidos a los de la matrícula.

Gráfica. Abandono, ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 54% de los casos en el primer año, en el segundo año de la titulación lo hace un 14%, y en el tercer año abandonan un 10%, lo que suma casi un 80%.

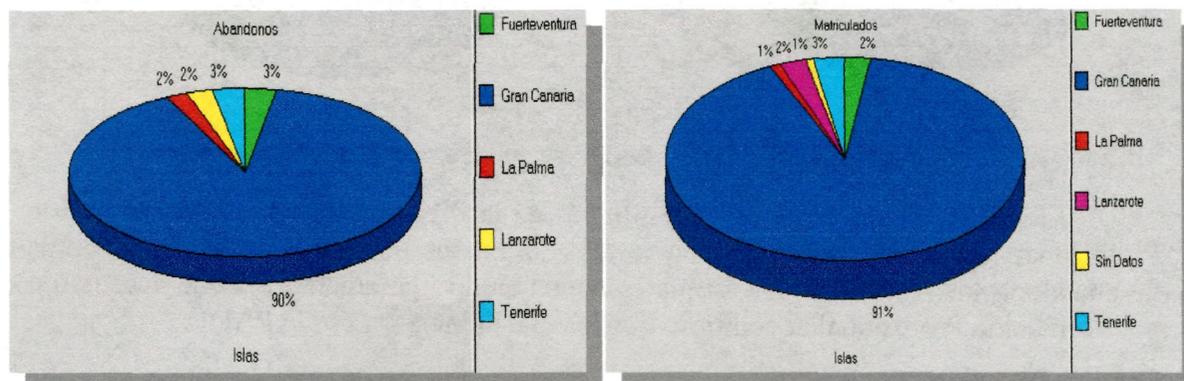
Gráfica: Años que tardan en abandonar.



La matrícula por islas muestra que el 91% de los estudiantes son de Gran Canaria, el resto de las islas se encuentran entre el 1% y el 3% de la representación, menos La Gomera y El Hierro, que no han presentados matriculados en estos diez años. Los datos de abandono son idénticos a los de matrícula.

Gráfica: Abandono islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 6.

Tabla 6: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	15	6
Gran Canaria	567	183
La Palma	6	4
Lanzarote	15	5
Tenerife	18	6
Suma	625	204

*Sin datos: 4 matriculados

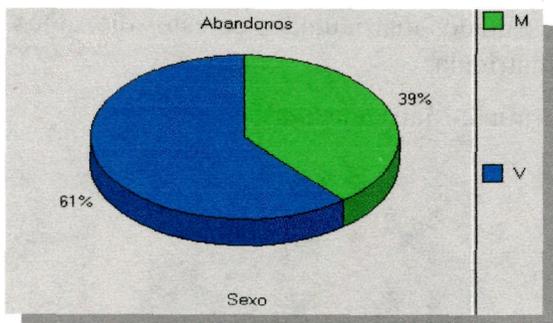
El porcentaje medio de abandono de los estudiantes procedentes de las islas es del 32%. La Palma tiene un porcentaje de abandono del 66%. Todas las demás islas se sitúan en torno a la media, salvo Fuerteventura que presenta un 40%.

7. Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

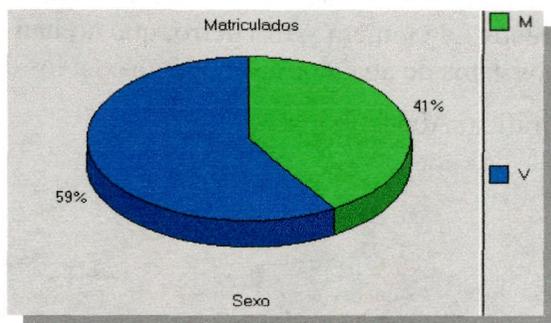
Esta titulación es una de las últimas aprobadas por la ULPGC, el número de estudiantes matriculados desde el curso 1996/97 hasta el curso 1999/00 es de 226 personas, el número de abandonos ha sido de 53 estudiantes por lo que el porcentaje de abandono del 23,4%. Este porcentaje es diferente a la tónica de las ingenierías técnicas analizadas anteriormente, pero debemos destacar la juventud de la titulación que sólo contaba con la primera promoción finalizada en el periodo de tiempo analizado.

De los datos anteriores tenemos que el 59% de los matriculados en esta titulación son hombres y el 41%, mujeres. Entre los que abandonan los datos son muy parecidos, el 61% son hombres y el 39% mujeres.

Gráfica: Abandono, por género

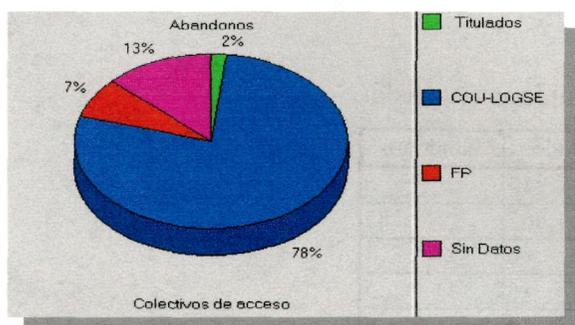


Gráfica: Estudiantes matriculados

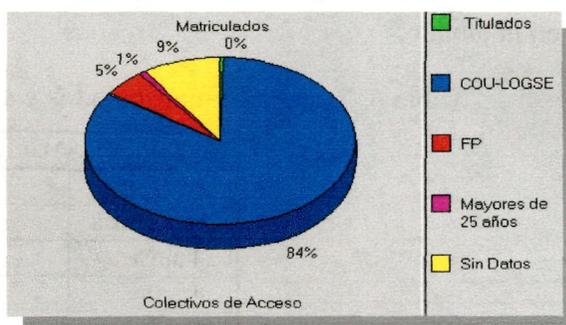


El acceso es mayoritariamente a través de la PAU, en un 84%, con Formación Profesional accede un 5%, aunque hay un 9% del que no poseemos datos. En las cifras de abandono los resultados son similares aumentando ligeramente los que accedieron por Formación Profesional al contrario que los que lo hicieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso

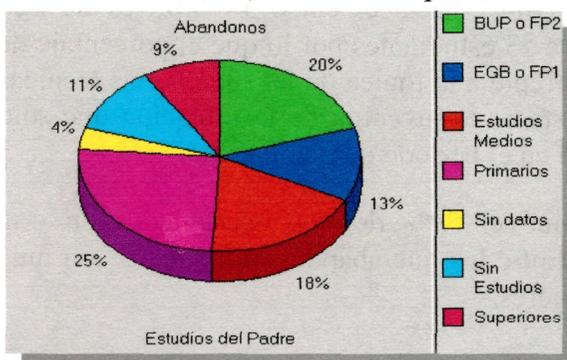


Gráfica: Acceso de matriculados

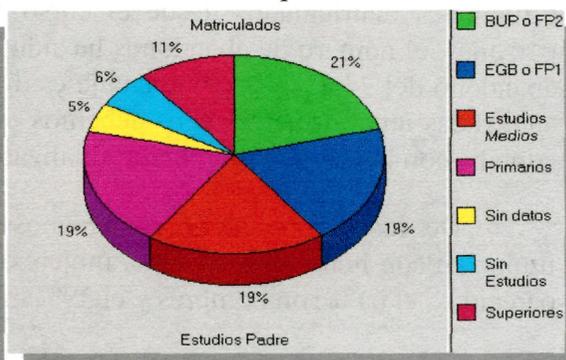


Los estudios de los padres de los estudiantes de esta titulación se dividen a partes iguales entre primaria, Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel, estudios Medios y Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel, alrededor del 20%; además, un 11% posee estudios Superiores y un 6% no tiene estudios. Los estudiantes que abandonan mantienen la misma distribución, aumentando ligeramente los que no tienen estudios o poseen estudios Primarios y disminuyendo los que tienen estudios superiores y los que estudiaron Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



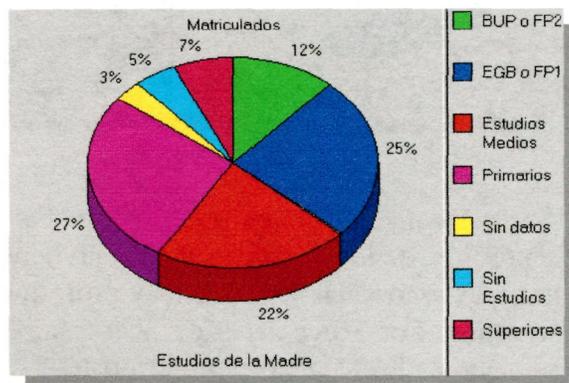
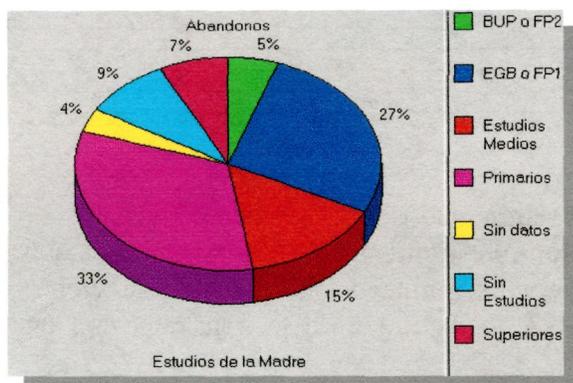
Gráfica: Estudios del padre



Las madres de los estudiantes que abandonan tienen estudios Primarios en un 33%; un 27% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 15% estudios Medios; un 9% no tiene estudios; un 7% tiene estudios superiores y un 5% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel. Esta distribución es similar a la de matriculados, aunque destaca el menor abandono entre los estudiantes cuyas madres poseen estudios medios o de Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

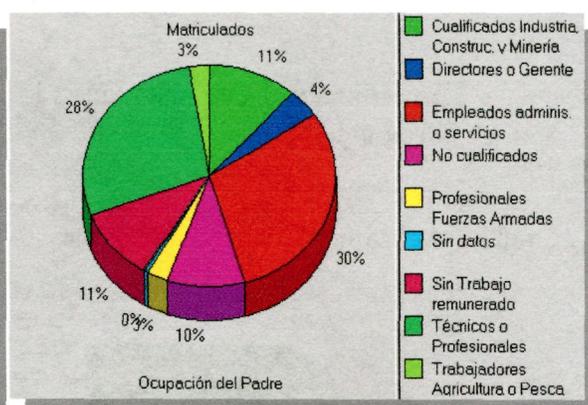
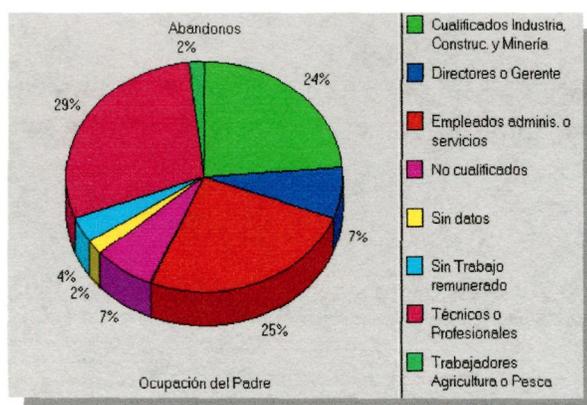
Gráfica: Estudios de la madre



Un 30% de los padres de los estudiantes matriculados trabajan como empleados de la administración y los servicios; un 28% son técnicos o profesionales; un 11% empleados cualificados de la industria, construcción y minería; un 11% no tiene trabajo remunerado y un 10% son trabajadores sin cualificar. La distribución de los que abandonan es parecida exceptuando los empleados cualificados de la industria, construcción y minería, que aumentan por encima del doble de su porcentaje de matriculados y los que no tienen trabajo que disminuyen por debajo de la mitad.

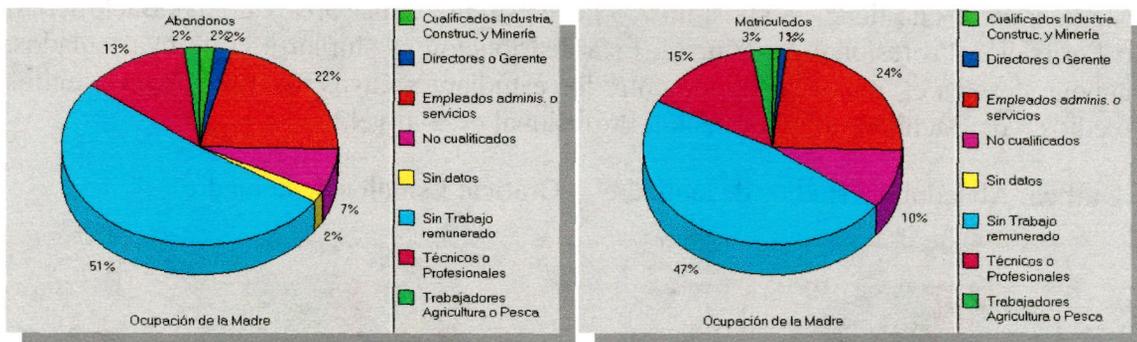
Gráfica. Abandono, ocupación del padre

Gráfica. Ocupación del padre



Prácticamente la mitad de las madres de estos estudiantes no tienen un trabajo remunerado; una cuarta parte son empleadas de la administración y los servicios y una sexta parte son técnicos o profesionales. Respecto a los abandonos los porcentajes son prácticamente idénticos.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



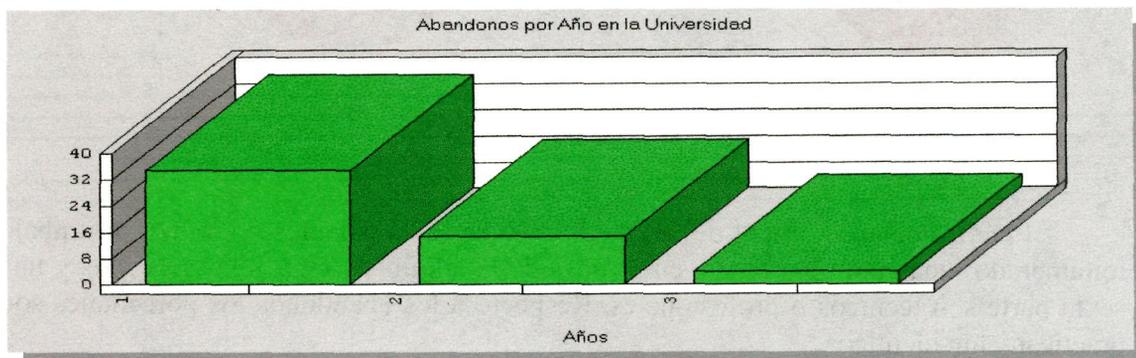
De una tercera parte de los estudiantes matriculados no se poseen datos sobre su ocupación, de los restantes, el 43% no tienen un trabajo mientras estudian, entre los que trabajan sobresalen los técnicos y profesionales y los empleados de la administración o servicios. Los porcentajes de abandono son parecidos a los de la matrícula con un aumento de los técnicos y profesionales.

Gráfica. Abandono, ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



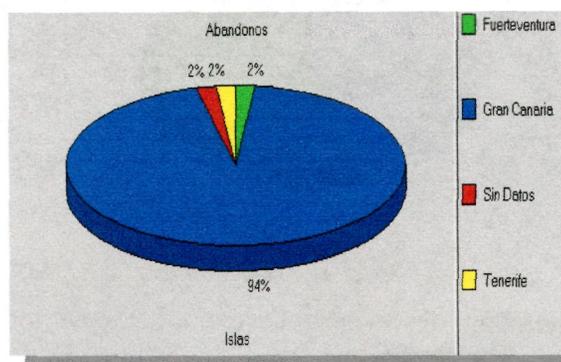
Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 64% de los casos en el primer año, en el segundo año de la titulación lo hace un 26%, y en el tercer año abandonan un 10%.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

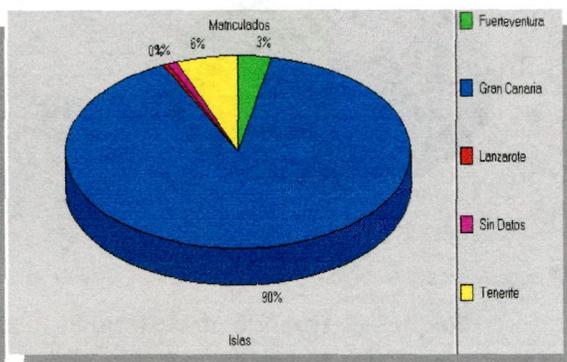


Por islas el 90% de los estudiantes proceden de Gran Canaria, el 6% de Tenerife y el 3% de Fuerteventura, los datos de abandono indican que los procedentes de Tenerife han abandonado menos en estos tres años.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 7.

Tabla 7: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	7	1
Gran Canaria	201	50
Lanzarote	1	0
Tenerife	13	1
Suma	224	53

*Sin datos: 2 matriculados, 1 abandono

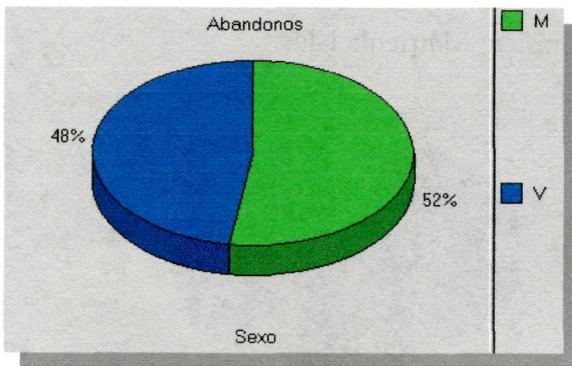
El porcentaje de abandono de los estudiantes procedentes de las islas es del 23%. En Fuerteventura y Lanzarote al haber un número tan bajo de matrícula los porcentajes no nos dan una información relevante. En Tenerife es menor que en las otras islas.

8. Licenciatura en Derecho.

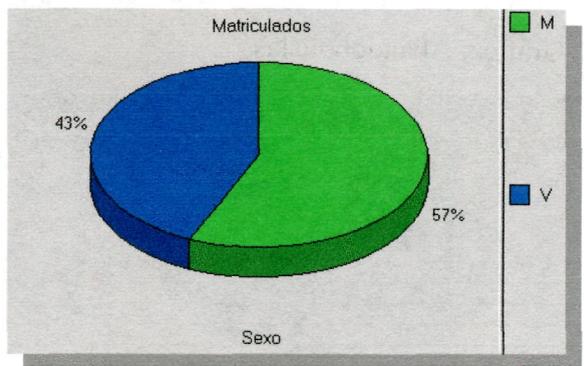
Desde el curso académico 1990/91 hasta el curso 1999/00 se matricularon en esta titulación un total de 7.270 estudiantes y abandonaron un total de 2.419, lo que representa un porcentaje medio del 33.2% sobre el total de estudiantes matriculados en ese mismo período.

Si hacemos referencia al abandono en función de la variable género, nos encontramos que de 4.128 mujeres matriculadas abandonaron 1.269, lo que representa un 30,7% de las que comenzaron y de 3.142 hombres, desartaron 1.150, es decir, un 36,6%. El número de mujeres matriculadas en esta titulación es del 57% frente al 43% de hombres. Los abandonos son similares, aunque cinco puntos inferior en el caso de las mujeres y superior en el caso de los hombres.

Gráfica: Abandobos por género

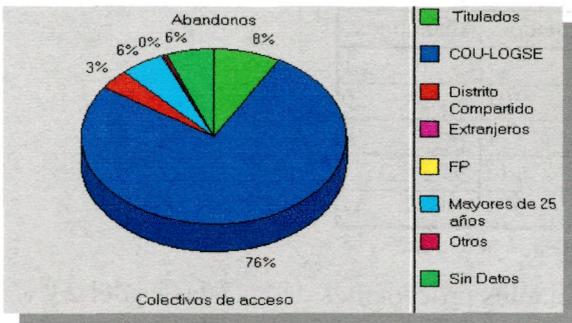


Gráfica: Matriculados por género

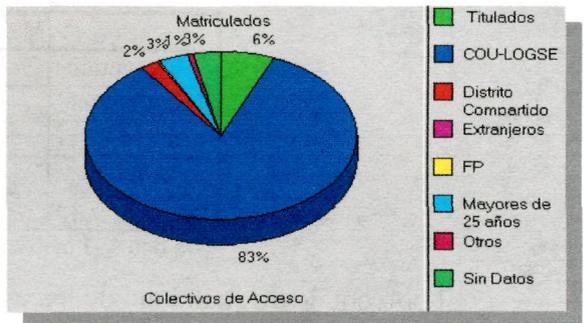


Según el tipo de acceso a la Universidad observamos que un 83% de los matriculados lo hicieron por las PAU, un 6% lo hacen acreditando otro título universitario y un 3% por acceso para mayores de 25 años. En el caso de los alumnos que abandonan, el porcentaje de los que accedieron por la PAU disminuye al 76% mientras que el porcentaje de titulados sube al 8% y los que accedieron por mayores de 25 años llega al 6%.

Gráfica: Abandono, tipo de acceso

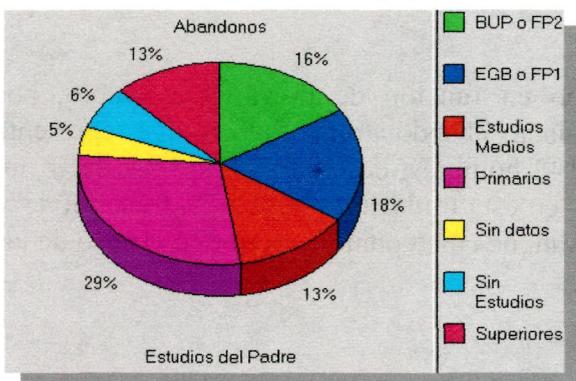


Gráfica: Tipo de acceso

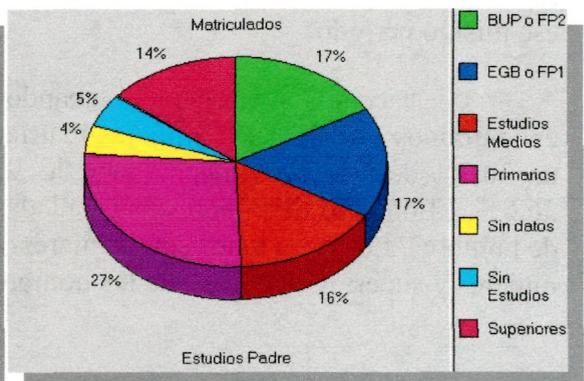


Los padres de los estudiantes matriculados poseen estudios primarios en un 27%; Bachillerato o Formación Profesional de 2º grado y Educación General Básica o Formación Profesional de 1º grado un 17% en cada uno de los grupos; un 16% estudios de grado Medio; un 14% estudios Superiores y un 5% no tienen estudios. En el caso de los alumnos que abandonan se repiten los resultados anteriores.

Gráfica: Abandono, estudios padre

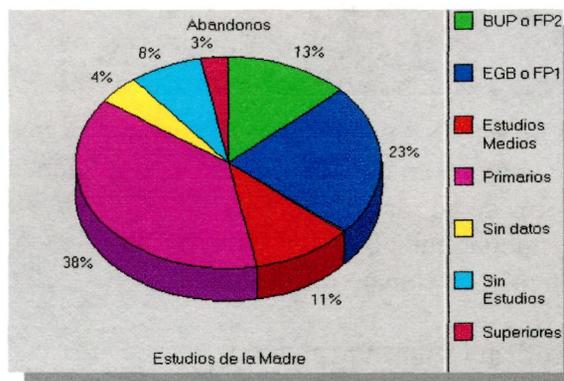


Gráfica: Estudios del padre

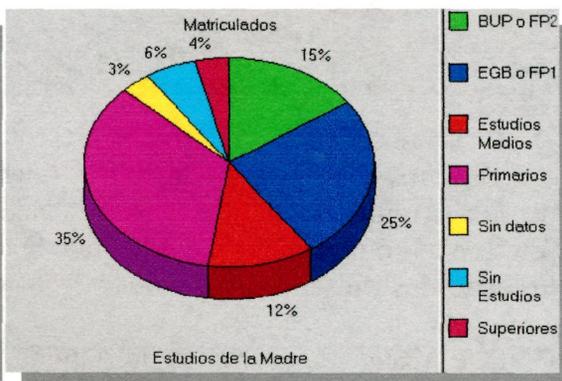


Las madres de los alumnos que abandonan esta titulación poseen estudios primarios en un 38%; un 23% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} grado; un 13% Bachillerato o Formación Profesional; un 11% estudios Medios y un 8% no tiene estudios. Los matriculados presentan una distribución semejante a la que citamos.

Gráfica: Abandobos, estudios madre

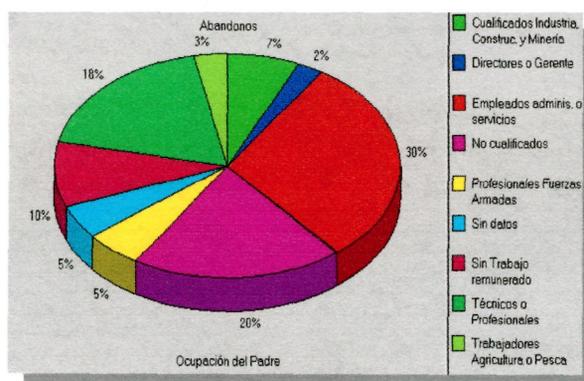


Gráfica: Estudios de las madres

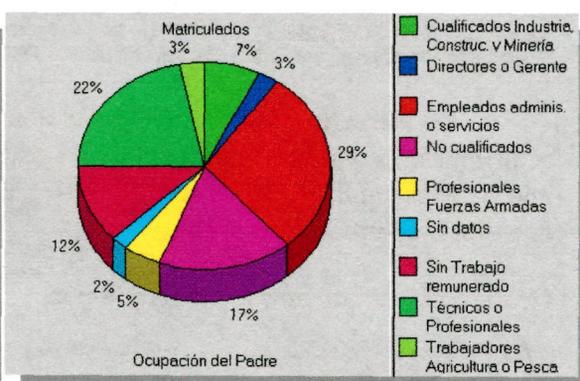


La ocupación de los padres de los estudiantes que se matriculan en Derecho son en un 29% empleados de la administración o los servicios; un 22% son técnicos o profesionales; un 17% son trabajadores no cualificados y un 12% no tienen un trabajo remunerado. En el caso de los estudiantes que abandonan, la distribución continua en esa misma tendencia.

Gráfica: Abandono, ocupación padre

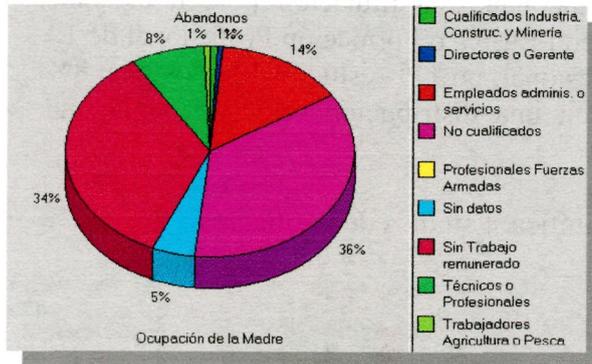


Gráfica: Ocupación del padre



Las madres de los estudiantes de esta titulación no poseen en un 43% ningún trabajo remunerado. Un 27% son empleadas no cualificadas; ya en menor porcentaje un 14% son empleadas de la administración y los servicios y un 10% son técnicos o profesionales. La distribución de los alumnos que abandonan presenta una tendencia que ya hemos observado en titulaciones anteriores, donde se produce un abandono mayor en el grupo cuyas madres no tienen un trabajo cualificado y disminuye en el colectivo cuyas madres no tienen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, trabajo de la madre

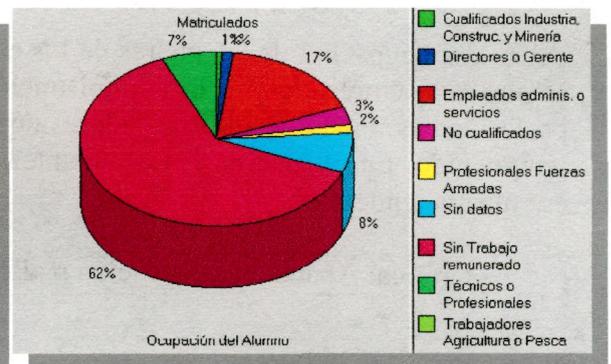
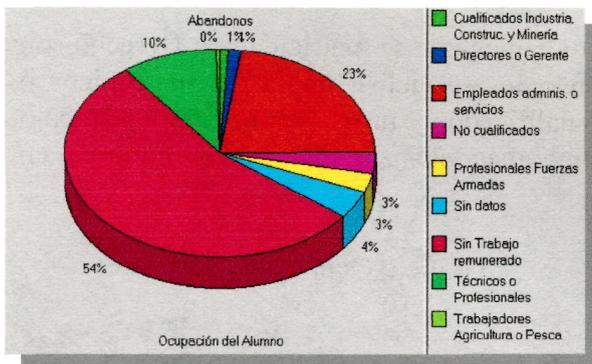


Gráfica: Ocupación de la madre



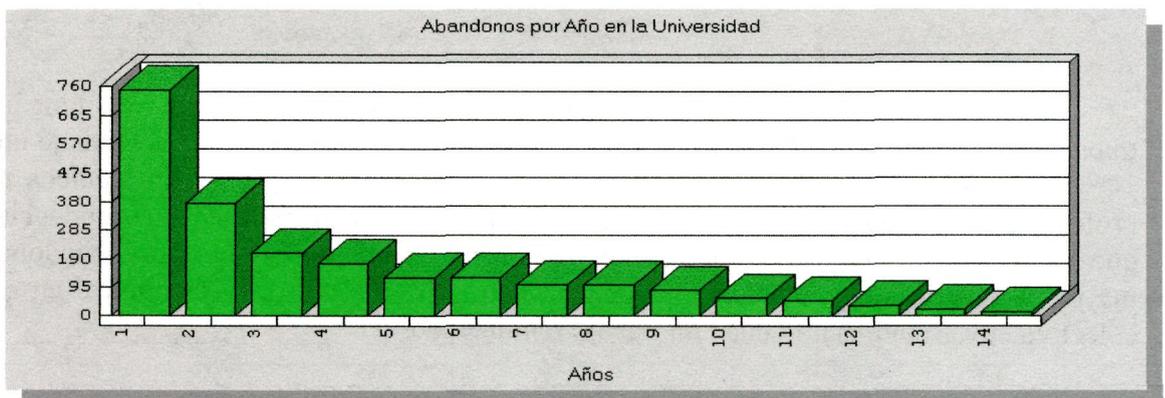
Los estudiantes de Derecho presentan un índice de ocupación laboral mayor que el de las titulaciones analizadas anteriormente, aunque en un 62% de los casos no tienen un trabajo remunerado, un 17% son trabajadores de administración o servicios y un 7% son técnicos o profesionales. A la hora de abandonar aumentan ligeramente las cifras de los ocupados y disminuyen las de los que no tienen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, ocupación del alumno Gráfica: Ocupación alumno



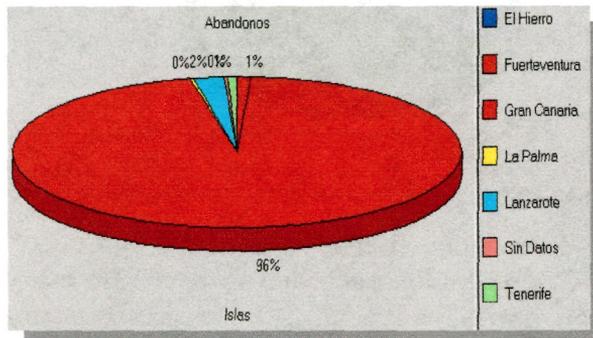
En Derecho observamos que el abandono no se realiza de manera mayoritaria en el primer año, ya que el porcentaje de este tipo de abandono es del 34,9%, el segundo año lo hace un 17%, el tercero un 8% y entre el cuarto y décimo año de permanencia deciden no continuar un 32%.

Gráfica: Años que tardan en abandonar

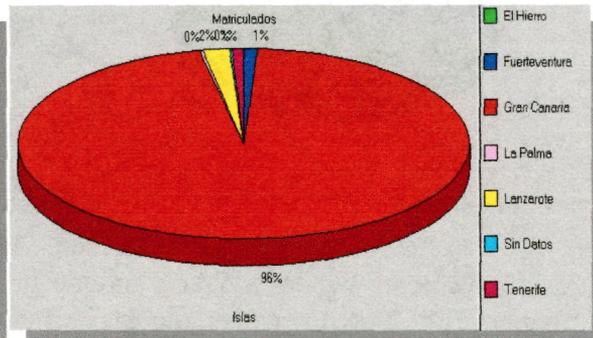


Con relación al número de estudiantes que abandonan según su isla de procedencia, el 96% de los estudiantes procedían de Gran Canaria. Los datos de matrícula son prácticamente idénticos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandobo islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 8.

Tabla 8: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	1	1
Fuerteventura	75	23
Gran Canaria	6869	2255
La Palma	16	6
Lanzarote	137	50
Tenerife	63	18
Suma	7171	2360

*Sin datos: 10 matriculados y 7 abandonos

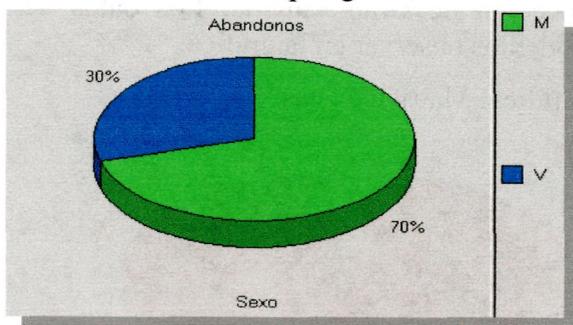
El porcentaje de abandono medio es del 32,9%, cifra en la que están las islas de Gran Canaria, Fuerteventura y La Palma. En Lanzarote el abandono es un poco mayor, un 36%, y en Tenerife es de un 28%.

9. Diplomatura en Relaciones Laborales.

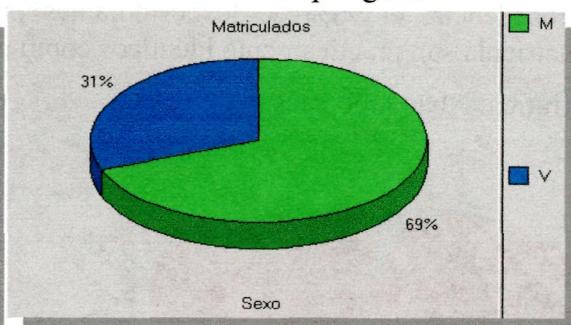
Esta titulación comenzó a impartirse en nuestra universidad en el curso 1991-92, por lo que durante los cursos 1991/92 y 1999/00 se matricularon en Relaciones Laborales un total de 925 estudiantes, el porcentaje de abandono fue de un 26,6%, por lo que no volvieron a matricularse sin acabar sus estudios un total de 246 estudiantes.

Si atendemos al género, esta titulación es eminentemente femenina, ya que un 69% de los matriculados son mujeres frente a un 31% de hombres, pero en este caso no se produce la situación que observamos anteriormente en la que se venía dando un menor abandono por parte de las mujeres matriculadas y un mayor abandono masculino, en este caso los índices de abandono responden a un fiel reflejo de la matrícula.

Gráfica: Abandobos por género

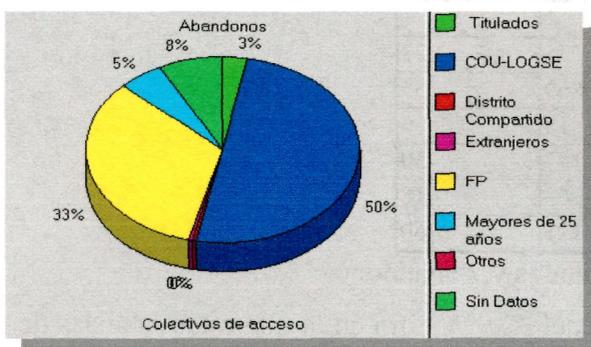


Gráfica: Matriculados por género

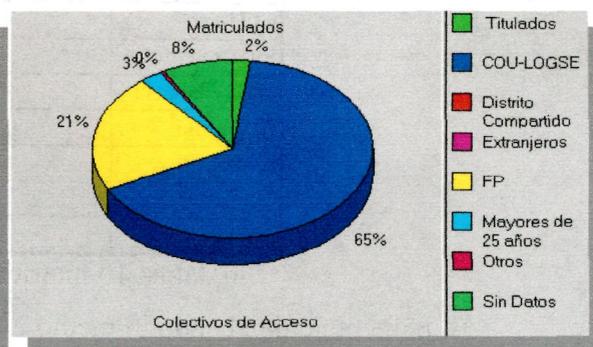


El acceso a la Universidad en Relaciones Laborales no se produce exclusivamente desde la PAU, aunque un 65% de los que acceden lo hacen de esta manera, un 21% provienen de la Formación profesional y un 3% por acceso para mayores de 25 años. En el caso de los alumnos que abandonan, el porcentaje de los que accedieron por la Formación Profesional aumenta hasta un 33% mientras que los que accedieron por la PAU disminuyen hasta el 50%.

Gráfica: Abandono, tipo de acceso

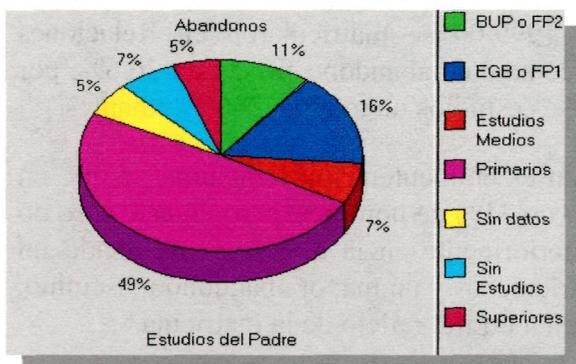


Gráfica: Tipo de acceso

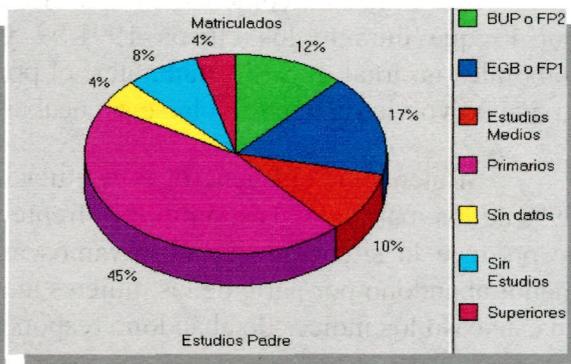


Casi la mitad (45%) de los padres de los estudiantes matriculados poseen estudios primarios; un 17% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} grado y un 12% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o grado. En el caso de los alumnos que abandonan se repiten los mismos porcentajes que en la matrícula.

Gráfica: Abandono, estudios padre

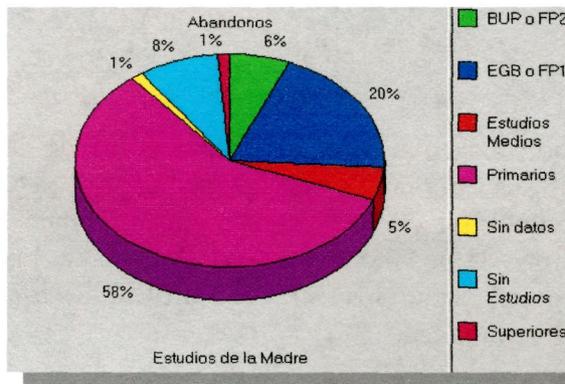


Gráfica: Estudios del padre

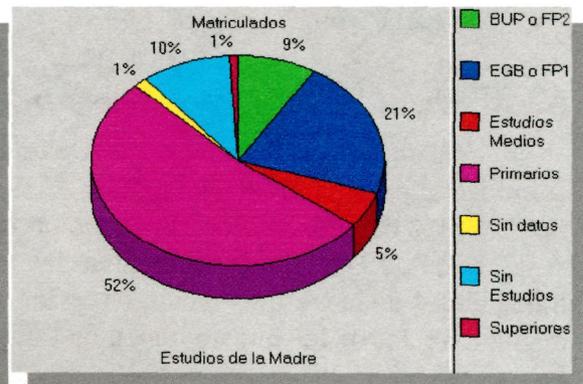


Un 73% de las madres de los alumnos de esta titulación poseen estudios primarios, Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} grado, un 14% estudios Medios y Bachillerato o Formación Profesional y un 10% no tiene estudios. Los estudiantes que abandonan presentan una distribución semejante a la que citamos con una ligera disminución en el grupo cuyas madres poseen estudios Medios, Bachillerato o Formación Profesional.

Gráfica: Abandobos, estudios madre

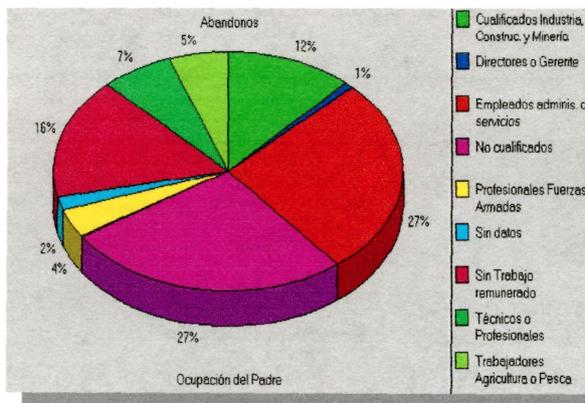


Gráfica: Estudios de las madres

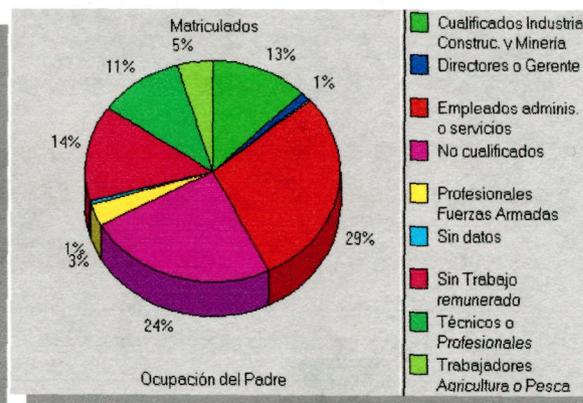


La ocupación de los padres de estos estudiantes son en un 29% empleados de la administración o los servicios; un 24% son trabajadores no cualificados; un 14% no tienen un trabajo remunerado; un 13% son trabajadores cualificados de la industria, construcción y minería y un 11% son técnicos o profesionales. En el caso de los estudiantes que abandonan, la distribución continúa en esa misma tendencia.

Gráfica: Abandono, ocupación padre

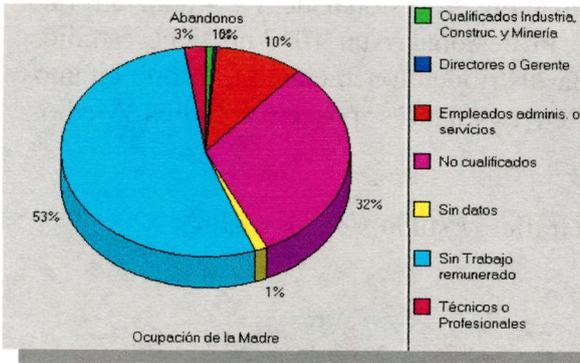


Gráfica: Ocupación del padre

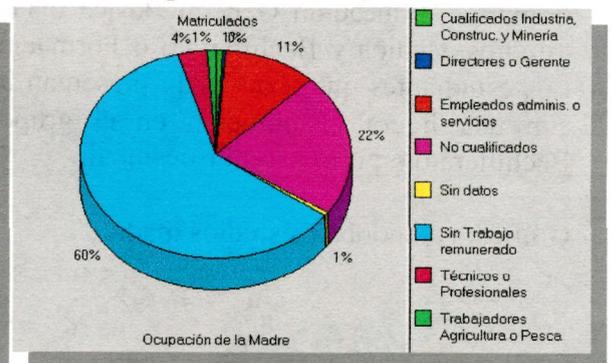


Las madres de los estudiantes de esta titulación no poseen en un 60% trabajo remunerado. Un 22% son empleadas no cualificadas; un 4% son empleadas de la administración y los servicios y un 11% son técnicos o profesionales. La distribución de los alumnos que abandonan presenta una tendencia comentada anteriormente, donde se produce un abandono mayor en el grupo cuyas madres no tienen un trabajo cualificado y disminuye en el colectivo cuyas madres no tienen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, trabajo de la madre

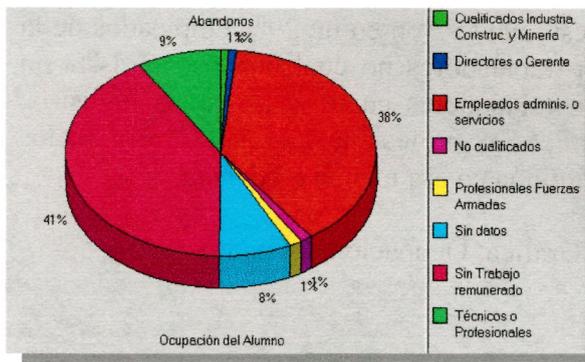


Gráfica: Ocupación de la madre

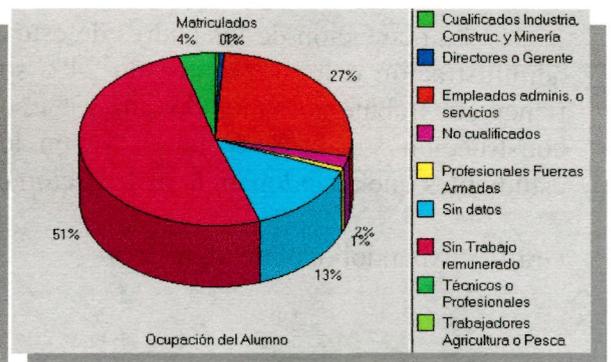


Relaciones Laborales es una titulación atractiva para los trabajadores de la administración o servicios, ya que un 27% de sus estudiantes tienen un empleo de este tipo; el 51% de ellos no tienen ocupación laboral y un 4% son técnicos o profesionales. A la hora de abandonar aumentan las cifras de los ocupados, un 38% para los trabajadores de la administración o servicios o un 9% para los técnicos o profesionales y disminuyen las de los que no tienen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, ocupación del alumno

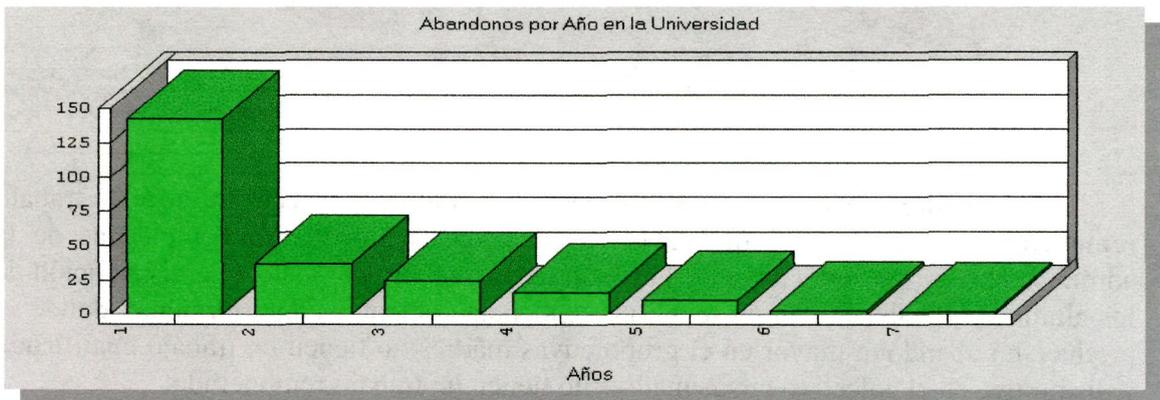


Gráfica: Ocupación alumno



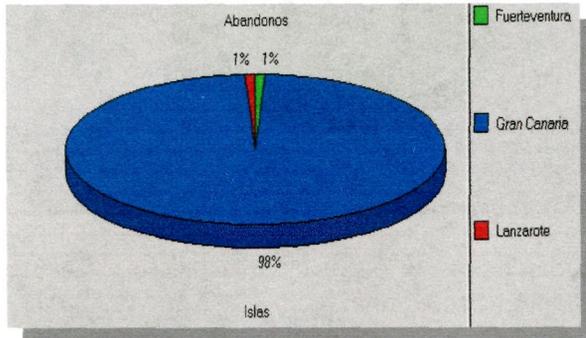
El 60% de los estudiantes que abandonan lo hacen el primer año que cursan, el porcentaje baja al 16% en el segundo año y al 6% en el tercero.

Gráfica: Años que tardan en abandonar

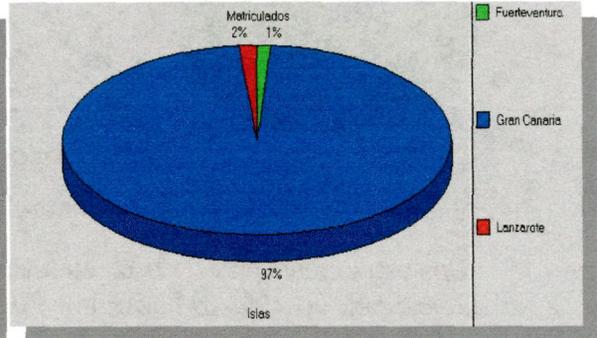


Por isla de procedencia, el 97% de los estudiantes proceden de Gran Canaria y sólo un 2% y un 1% de Lanzarote y Fuerteventura respectivamente. Los datos de abandono son prácticamente idénticos a los de matrícula.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 9.

Tabla 9: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	11	2
Gran Canaria	896	240
Lanzarote	14	2
Suma	921	244

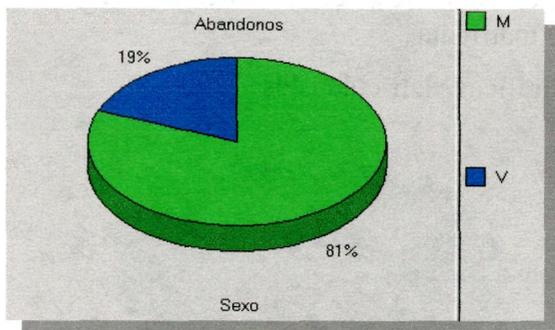
El porcentaje de abandono medio en las islas es del 26,5%. En Lanzarote y Fuerteventura el abandono es un poco menor, por debajo del 20%.

10. Diplomatura en Trabajo Social.

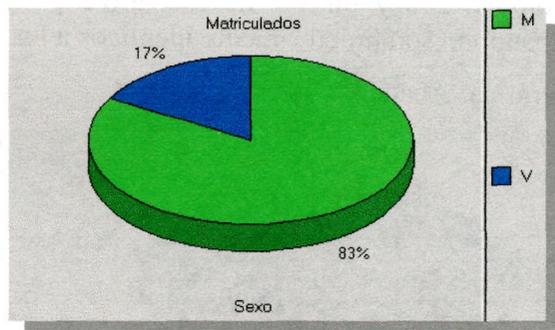
En esta titulación desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 se han matriculado un total de 910 estudiantes de los que 758 eran mujeres y 152 hombres; han abandonado 117, lo que supone un 12,9% de deserciones.

En cuanto al abandono por género, observamos que 95 de las personas que decidieron no volver a matricularse sin terminar sus estudios eran mujeres, lo que significa un 81% de los abandonos y 22 eran hombres, lo que supone el 19% restante. Estos datos son similares a los de matrícula; si observamos las gráficas que a continuación se exponen veremos que el 83% de los matriculados son mujeres y el 17% son hombres.

Gráfica: Abandono, por género

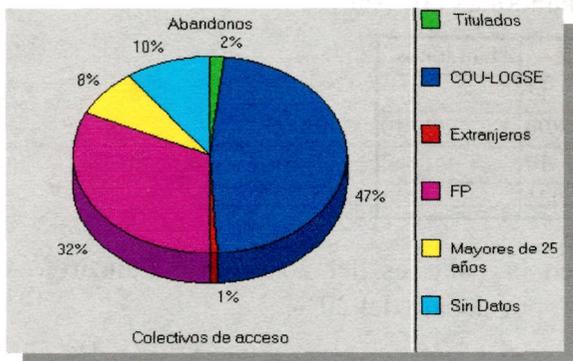


Gráfica: Estudiantes matriculados

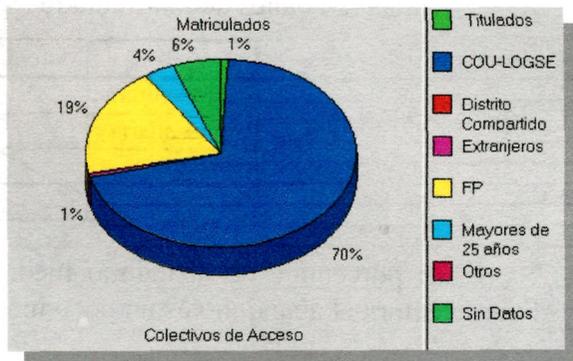


Los estudiantes de esta titulación acceden en un 70% por las Pruebas de Acceso a la Universidad; un 19% lo hacen por Formación Profesional y un 4% a través de las pruebas de acceso para mayores de 25 años. Cuando abandonan los grupos que accedieron por Formación Profesional y acceso para mayores de 25 años se amplían considerablemente, llegando a un 32% y un 10 % respectivamente, disminuyendo en más de 20 puntos el porcentaje de los que accedieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso



Gráfica: Acceso de matriculados



Los estudios de los padres de los estudiantes de esta titulación son en un 45% Primarios; un 18% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 13% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 10% no tiene estudios; un 7% tiene estudios Medios y un 3% estudios Superiores. Abandonan con la misma distribución de la matriculación.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



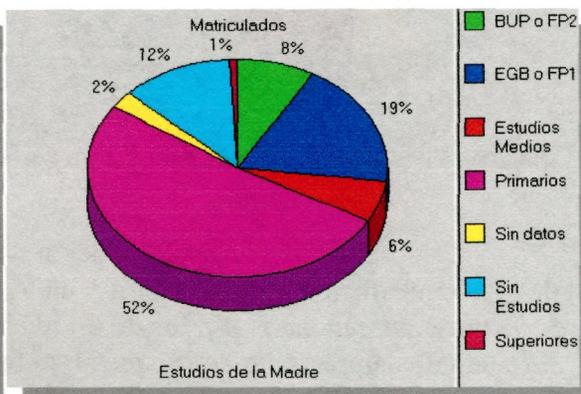
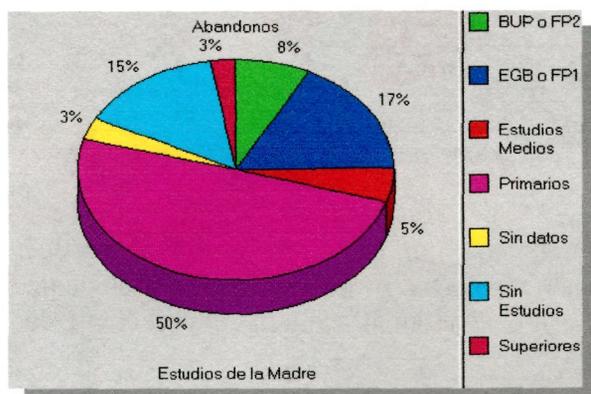
Gráfica: Estudios del padre



Los estudios de las madres de los estudiantes matriculados se conforman en torno a la siguiente distribución: un 52% posee estudios Primarios; un 19% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 12% no tiene estudios; un 8% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel y un 6% estudios Medios. Abandonan en unas proporciones semejantes.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

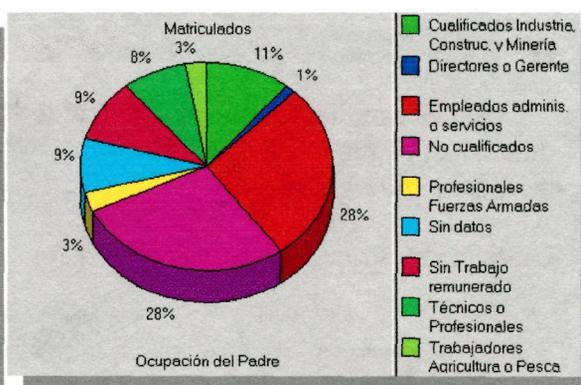
Gráfica: Estudios de la madre



Los padres de los estudiantes matriculados trabajan en un 28% como empleados de la administración y los servicios y otro 28% son trabajadores sin cualificar; un 11%, aproximadamente, son técnicos o profesionales; un 8% empleados cualificados de la industria, construcción y minería y un 9% no tienen trabajo remunerado. La distribución de los que abandonan teniendo en cuenta la ocupación del padre no presenta diferencias significativas.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

Gráfica. Ocupación del padre



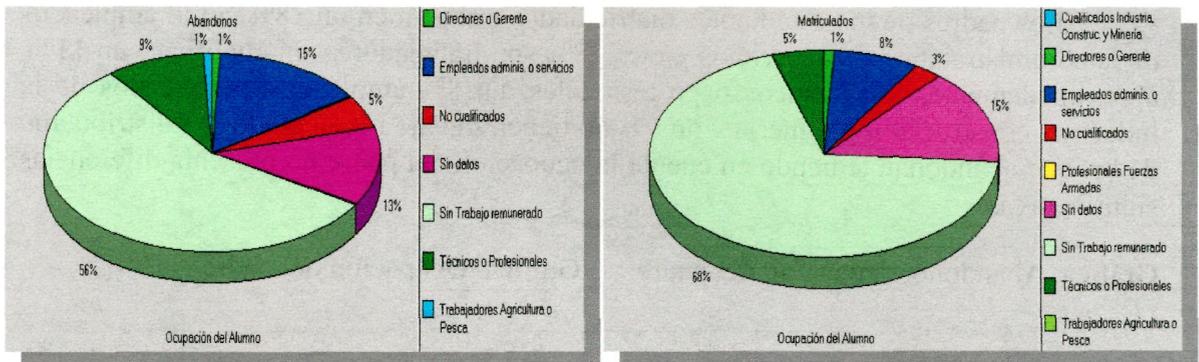
Las madres de los estudiantes no tienen un trabajo remunerado en un 46% de los casos; un 28% son personal no cualificado; en un 11% son empleadas de la administración y los servicios; y un 5% son técnicos o profesionales. La distribución de los estudiantes que abandonan según la ocupación de sus madres, nos muestra que los hijos de madres con un trabajo no cualificado tienden a abandonar más que las que no tienen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



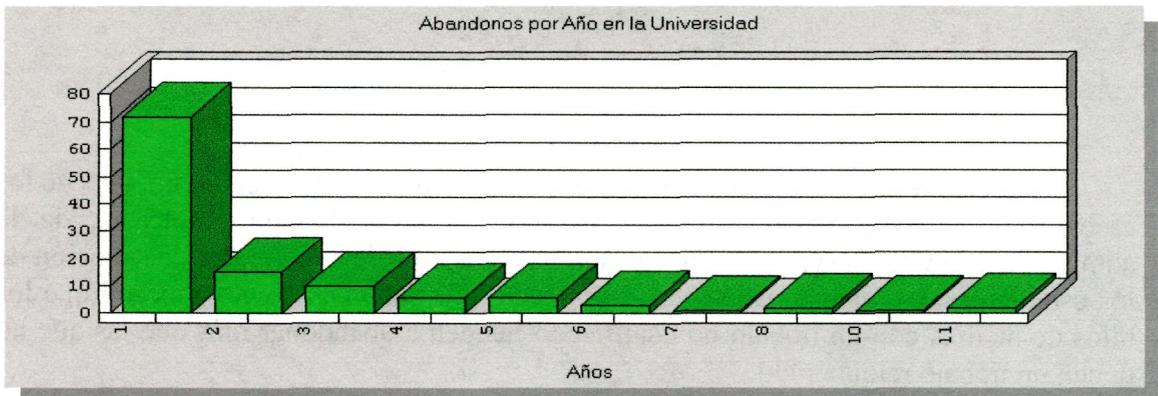
Los estudiantes de esta titulación no trabajan en un 68%; un 8% son empleados de la administración y los servicios y un 5% son técnicos o profesionales. Aunque de un 15% no se poseen datos. En los de estudiantes que abandonan aumenta el porcentaje de los que trabajan respecto de los que no lo hacen.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 60,7% de los casos el primer año; durante el segundo año dejan la titulación un 12,8%; en los siguientes años la curva desciende progresivamente.

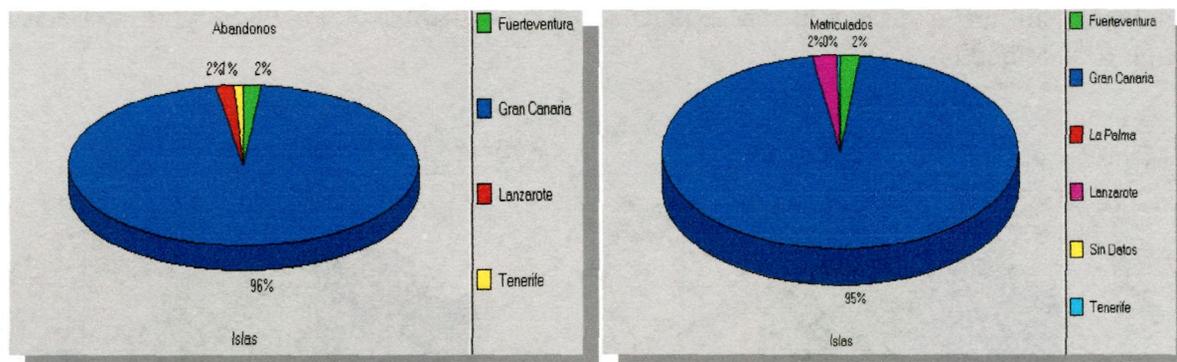
Gráfica: Años que tardan en abandonar.



Los abandonos por isla de procedencia se distribuyen de la siguiente forma, el 96% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria, el 2% de Lanzarote y otro 2% de Fuerteventura, los datos de matrícula son los mismos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandono islas

Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 10.

Tabla 10: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	16	2
Gran Canaria	864	111
La Palma	1	0
Lanzarote	20	2
Tenerife	3	1
Suma	905	116

*Sin datos: 1 matriculados

Los porcentajes de abandono se encuentran alrededor del 12% de la titulación, salvo los casos de La Palma y Tenerife, donde sólo hay 1 y 3 matriculados respectivamente.

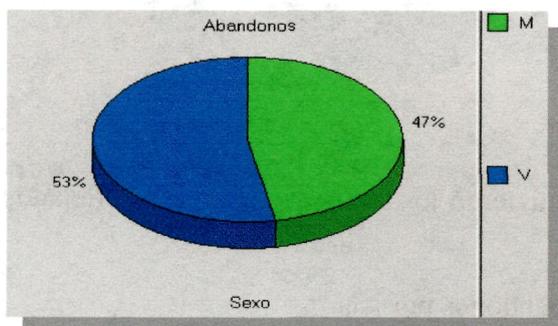
11. Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.

Los datos de esta titulación no corresponden únicamente a ésta, ya que la aplicación informática utilizada en la ULPGC convierte automáticamente en asignaturas de esta titulación las pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales, ya extinta, que son convalidables por asignaturas de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas; pero no responde a la suma de las dos titulaciones, ya que aquellas otras asignaturas que no poseen una equivalencia en el nuevo Plan de estudios no están contabilizadas en estos datos. Con esta salvedad pasamos a analizar los datos obtenidos.

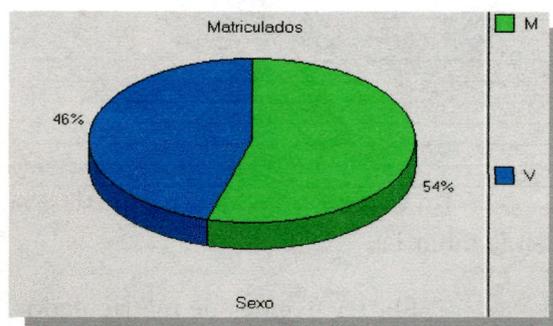
Un total de 3.286 estudiantes se han matriculado en esta titulación desde el curso 1990-91 hasta el curso 1999-00, de éstos 829 abandonaron, lo que significa que un 25,2% han abandonado la titulación sin obtener su graduación.

Así, encontramos que el 54% de los matriculados en esta titulación son mujeres y el 46%, hombres. Entre los que abandonan los datos indican que los hombres abandonan más que las mujeres, existiendo un 53% de abandonos masculinos frente a un 47% femenino.

Gráfica: Abandono, por género

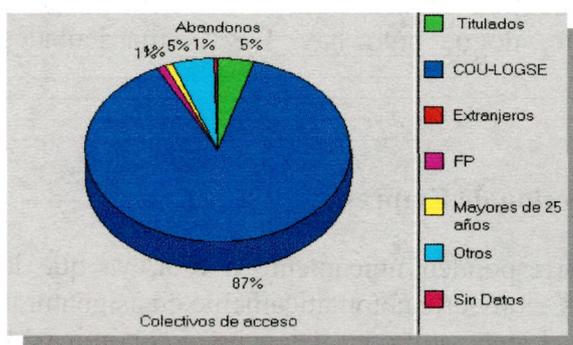


Gráfica: Estudiantes matriculados

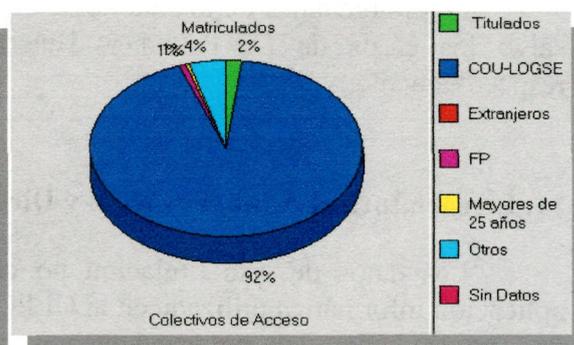


El acceso es en un 92% procedente de COU o Bachillerato LOGSE. En las cifras de abandono los resultados son similares aumentando ligeramente los que accedieron por Formación Profesional al contrario que los que lo hicieron por el colectivo de titulados.

Gráfica: Abandono por acceso



Gráfica: Acceso de matriculados

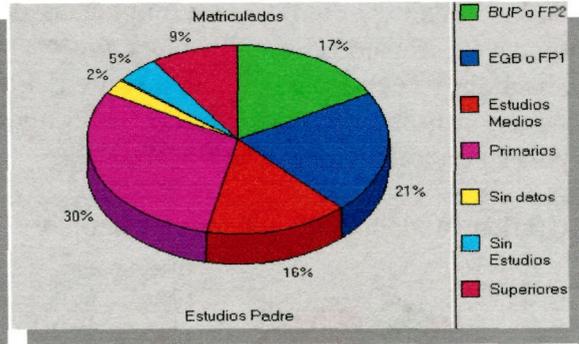


Los padres de los estudiantes de esta titulación tienen estudios Primarios en un 30%; Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel en un 21%; estudios Medios y Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel en un 16% y 17% respectivamente, alrededor del 9% posee estudios Superiores y un 5% no tiene estudios. Los estudiantes que abandonan mantienen la misma distribución.

Gráfica: Abandono, estudios del padre

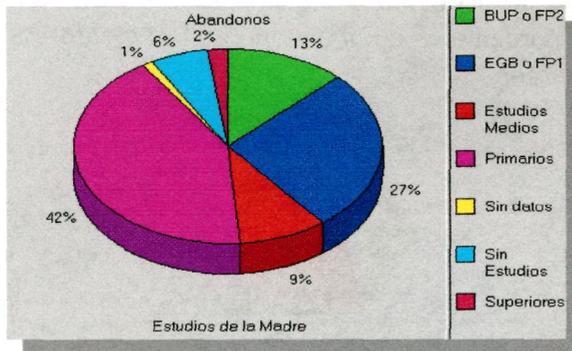


Gráfica: Estudios del padre

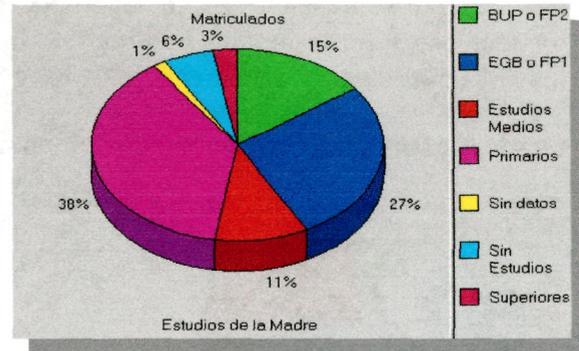


Las madres de los estudiantes que abandonan tienen estudios Primarios en un 38%; un 27% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 15% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 11% estudios Medios; un 6% no tiene estudios y un 3% tiene estudios superiores. Esta distribución es similar a la de matriculados.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

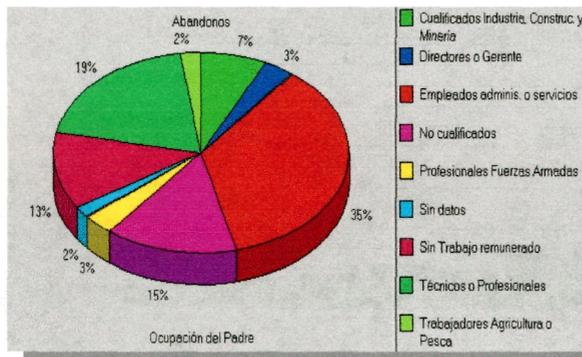


Gráfica: Estudios de la madre

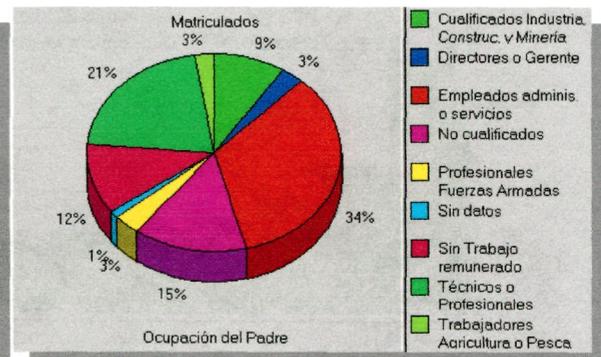


Un 35% de los padres de los estudiantes que abandonaron trabajan como empleados de la administración y los servicios; un 19% son técnicos o profesionales; un 15% son trabajadores sin cualificar; un 13% no tiene trabajo remunerado y un 7% empleados cualificados de la industria, construcción y minería. La distribución de los matriculados es casi simétrica a la de los que abandonaron.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre



Gráfica. Ocupación del padre



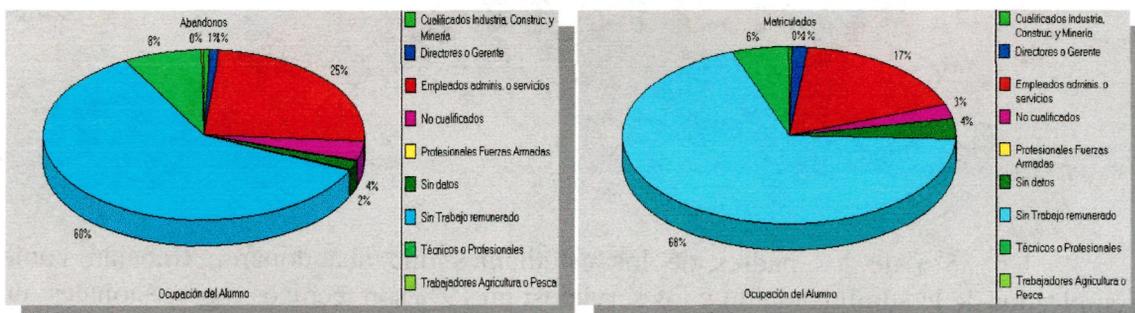
Casi un 60% de las madres de estos estudiantes no tienen un trabajo remunerado, de las restantes, un 17% son empleadas de la administración y los servicios; un 13% tienen un trabajo no cualificado y un 9% son técnicos o profesionales. Respecto a los abandonos vuelve a darse un aumento del abandono entre los estudiantes cuyas madres tienen un trabajo no cualificado y una ligera disminución entre los que sus madres no poseen un trabajo remunerado.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



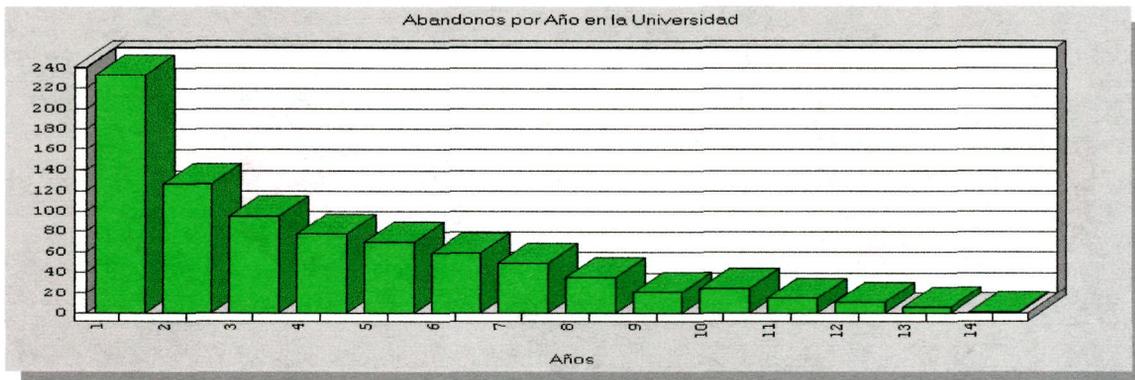
Casi un 70% de los estudiantes no tienen un trabajo mientras estudian, entre los que trabajan sobresalen los empleados de la administración o servicios con un 17% y los técnicos y profesionales con un 6%. Los porcentajes de abandono son parecidos a los de la matrícula con un aumento de los ocupados.

Gráfica. Abandono, ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



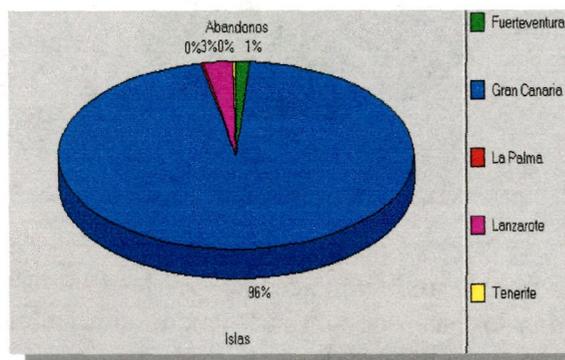
Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 28% de los casos en el primer año, en el segundo año de la titulación lo hace un 15%, y en el tercer año abandonan un 11%, los porcentajes de los restantes años se sitúan entre el 10% y el 5% del octavo año.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

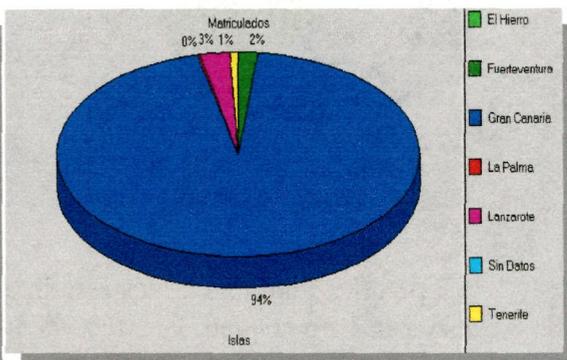


Por islas el 94% de los estudiantes proceden de Gran Canaria, el 3% de Lanzarote y el 2% de Fuerteventura, los datos de abandono son muy parecidos a los de matrícula.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 11.

Tabla 11: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	1	0
Fuerteventura	58	11
Gran Canaria	3098	789
La Palma	8	2
Lanzarote	87	22
Tenerife	25	2
Suma	3279	826

*Sin datos: 2 matriculados

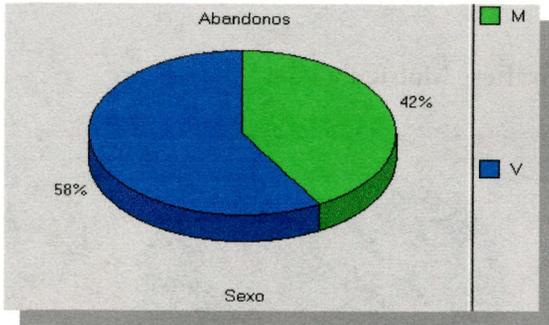
El abandono de los estudiantes procedentes de las islas es del 25,2% con respecto a los matriculados. En Fuerteventura y Tenerife el abandono es menor que en las otras islas, por debajo del 20%; mientras La Palma, Lanzarote y Gran Canaria se encuentran alrededor del 25%.

12. Licenciatura en Economía.

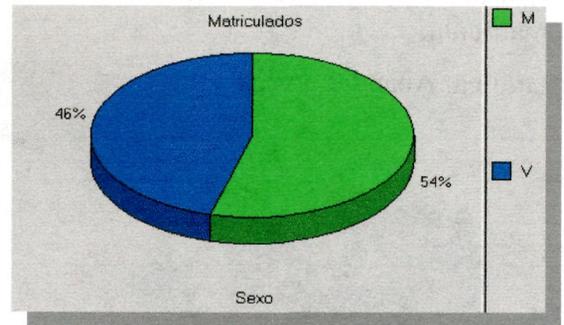
Esta titulación se empieza a impartir en la ULPGC en octubre de 1994, por lo que desde el curso 1994/95 hasta el curso 1999/00 se han matriculado un total de 640 estudiantes; han abandonado 107, lo que supone un 16,7% de deserciones.

Por género nos encontramos con que 44 de las personas que abandonaron eran mujeres, lo que significa un 42% de los abandonos y 63 eran hombres, lo que supone el 58% restante. Estos datos, al compararlos con los de la matrícula, el 46% de los matriculados son hombres y el 54% son mujeres, nos indican que los hombres son más propensos a abandonar los estudios conducentes al título de Licenciado en Economía que las mujeres.

Gráfica: Abandono, por género

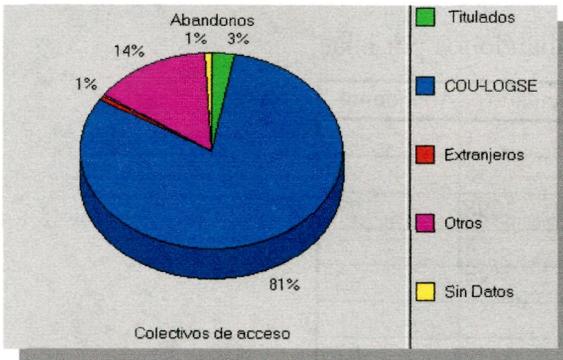


Gráfica: Estudiantes matriculados

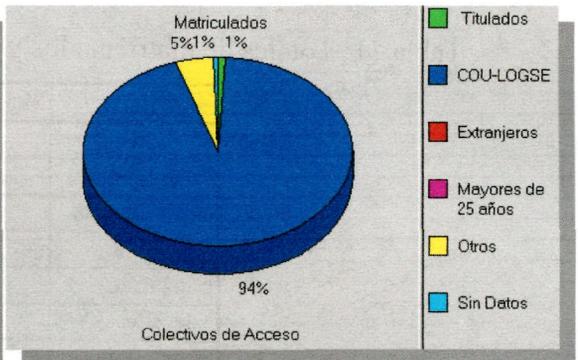


La práctica totalidad de los estudiantes de esta titulación acceden por las Pruebas de Acceso a la Universidad. Cuando abandonan lo hacen de similar manera, aunque el colectivo de “otros” presenta un aumento importante a la hora de abandonar.

Gráfica: Abandono por acceso

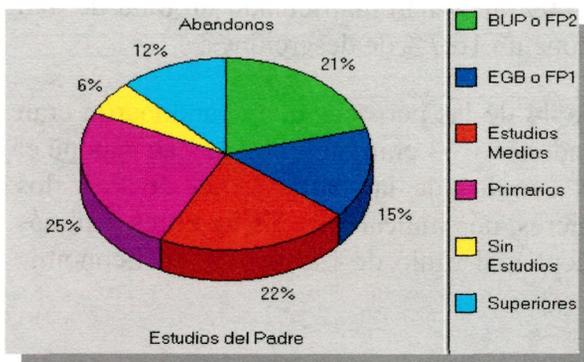


Gráfica: Acceso de matriculados



Los estudios de los padres de los estudiantes de esta titulación son Primarios, Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel, Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel y Medios en un 20% respectivamente cada uno; un 12% tiene estudios Superiores y un 4% no tiene estudios;. Abandonan con la misma distribución de la matriculación.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



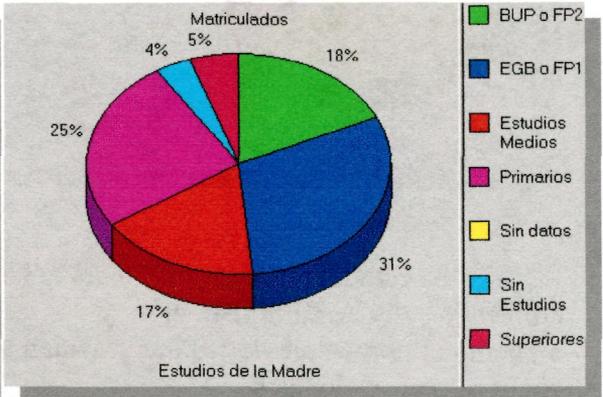
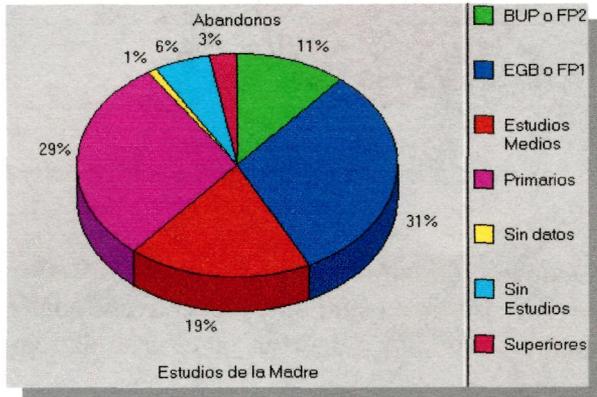
Gráfica: Estudios del padre



Las madres de los estudiantes de Economía poseen estudios de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel en un 31%, una cuarta parte tiene estudios Primarios; un 18% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel, un 17% estudios Medios; un 4% no tiene estudios y un 5% estudios Superiores. Abandonan en unas proporciones muy similares a las anteriores.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

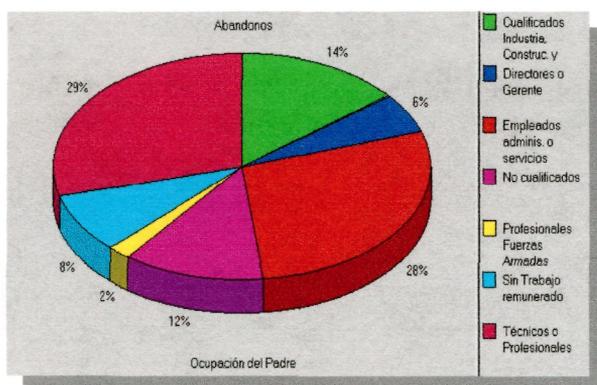
Gráfica: Estudios de la madre



La ocupación de los padres de los estudiantes que abandonan es en un 28% empleados de la administración y los servicios; y un 29% son técnicos o profesionales; un 14% son empleados cualificados de la industria, construcción y minería; un 12% son trabajadores sin cualificar; un 8% no tiene trabajo remunerado y un 6% son directores o gerentes. La distribución de los matriculados teniendo en cuenta la ocupación del padre no presenta diferencias significativas, salvo un ligero aumento de los empleados de la administración y los servicios.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

Gráfica. Ocupación del padre



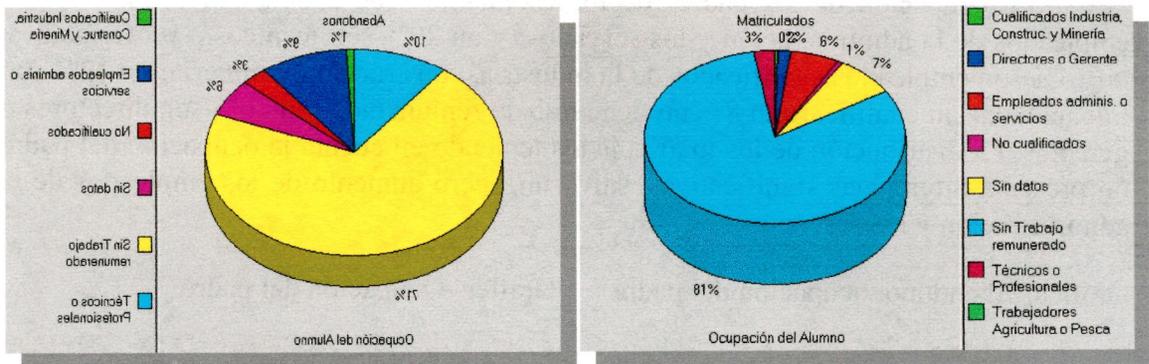
Las madres de los estudiantes que no reciben una nómina a final de mes son casi la mitad de los casos; un 22% son empleadas de la administración y los servicios; un 17% son técnicos o profesionales y un 10% personal no cualificado. La distribución de los estudiantes que abandonan es casi idéntica.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



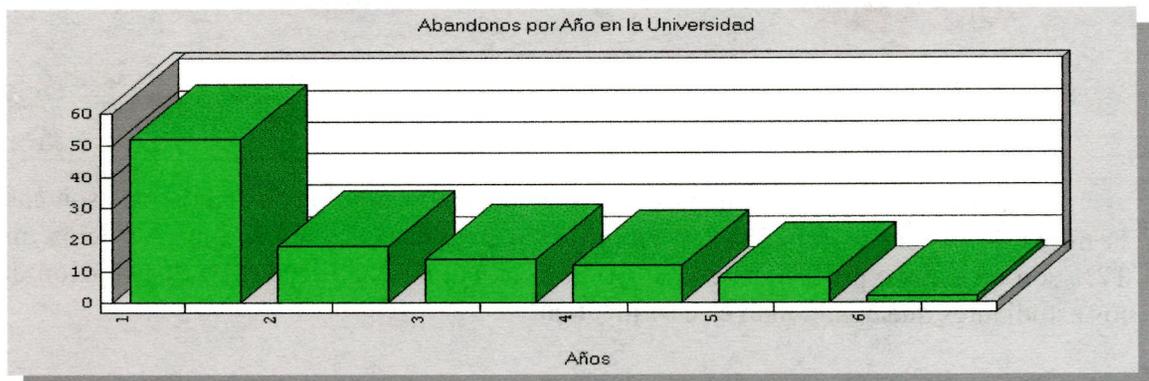
Los estudiantes de esta titulación sin ocupación laboral son un 81% y un 6% son empleados de la administración y los servicios. En los estudiantes que abandonan aumenta el porcentaje de los que trabajan pasando de un 3% a un 10% en el caso de los técnicos o profesionales.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



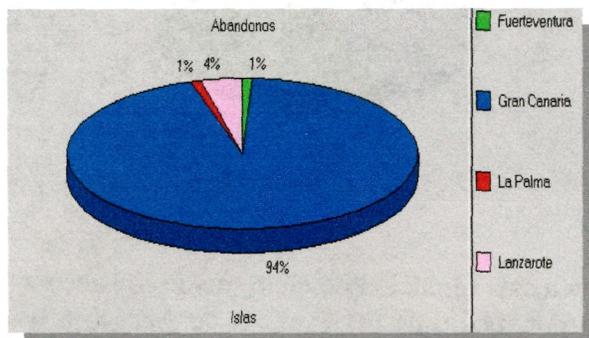
Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 48,6% de los casos el primer año; durante el segundo año dejan la titulación un 17,8%; en los siguientes años la curva desciende progresivamente.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

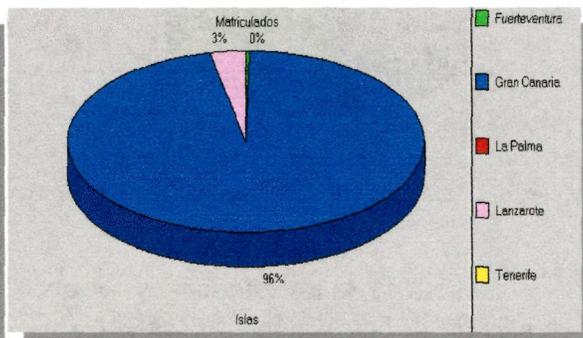


El 94% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria y el 4% de Lanzarote. Los datos de matrícula son los mismos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 12.

Tabla 12: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	2	1
Gran Canaria	614	100
La Palma	1	1
Lanzarote	21	4
Tenerife	1	0
Suma	639	106

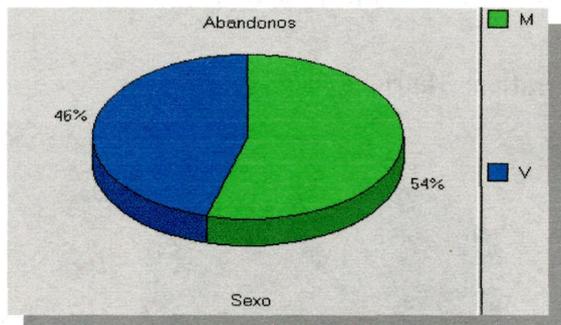
El porcentaje de abandono de los estudiantes de las islas es del 16,6%, cifra similar a la de Gran Canaria, en Lanzarote el porcentaje es del 19%.

13. Diplomatura en Ciencias Empresariales.

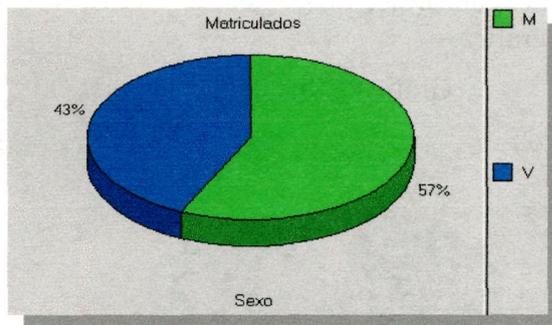
Desde el curso 1990/91 hasta el curso 1999/00 se han matriculado en la Diplomatura en Ciencias Empresariales un total de 2.532 estudiantes y han abandonado 932, lo que supone un 36,8%.

Si nos referimos al abandono en razón del género de los estudiantes, comprobamos que 502 eran mujeres (54%) y 430 hombres (46%). La matriculación de esta titulación nos muestra que el porcentaje de presencia de mujeres es mayor que su porcentaje en el abandono, y por lo tanto el porcentaje de matrícula masculina es un poco menor que el que presentan a la hora de abandonar, las mujeres conforman un 57% de la matrícula, 1.445 matriculadas, mientras los hombres suponen el 43% restante, 1.087 sujetos.

Gráfica: Abandono, por género

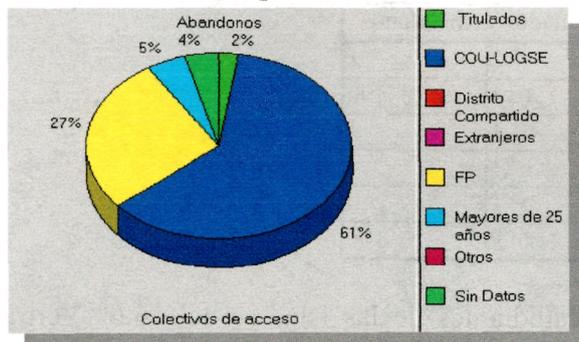


Gráfica: Estudiantes matriculados

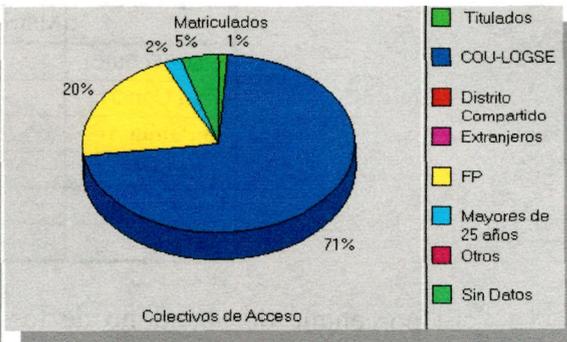


El 20% de los estudiantes que acceden a esta titulación de ciclo medio lo hacen a través de la Formación Profesional, el 71% por medio de las Pruebas de Acceso a la Universidad y un 2% lo hacen por acceso para mayores de 25 años. Cuando abandonan el grupo que accedió por Formación Profesional aumenta, llegando a un 27%, disminuyendo 10 puntos el porcentaje de los que accedieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso



Gráfica: Acceso de matriculados

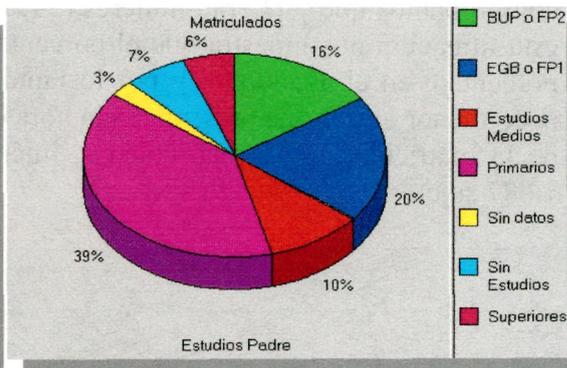


Los estudios de los padres de los estudiantes de Economía son en un 39% Primarios; un 20% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 16% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 10% tiene estudios Medios; un 6% estudios Superiores y un 7% no tiene estudios. A la hora de abandonar no aparecen diferencias con relación a los estudios paternos.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



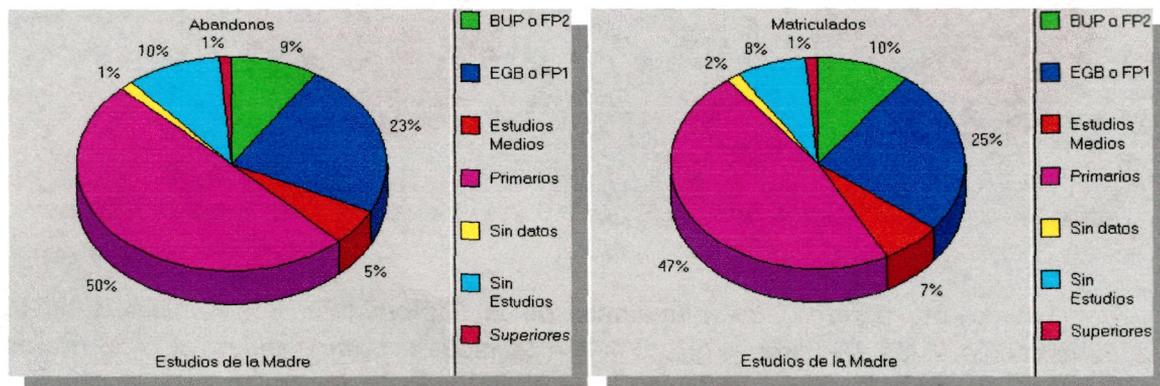
Gráfica: Estudios del padre



La mitad de las madres de los estudiantes que abandonan posee estudios Primarios; un 23% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 9% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel y un 10% no tiene estudios. La matrícula presenta unas proporciones semejantes.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

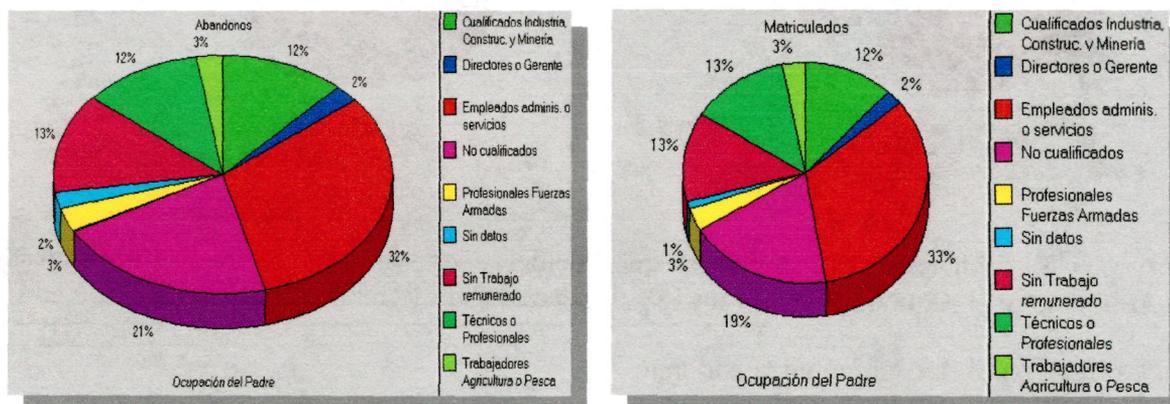
Gráfica: Estudios de la madre



Los padres de los estudiantes de esta titulación trabajan en un 33% empleados de la administración y los servicios; un 19% son trabajadores sin cualificar; un 13% son técnicos o profesionales; un 13% no tiene trabajo remunerado y un 12% empleados cualificados de la industria, construcción y minería. La distribución de los que abandonan no presenta diferencias respecto a los matriculados.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

Gráfica. Ocupación del padre



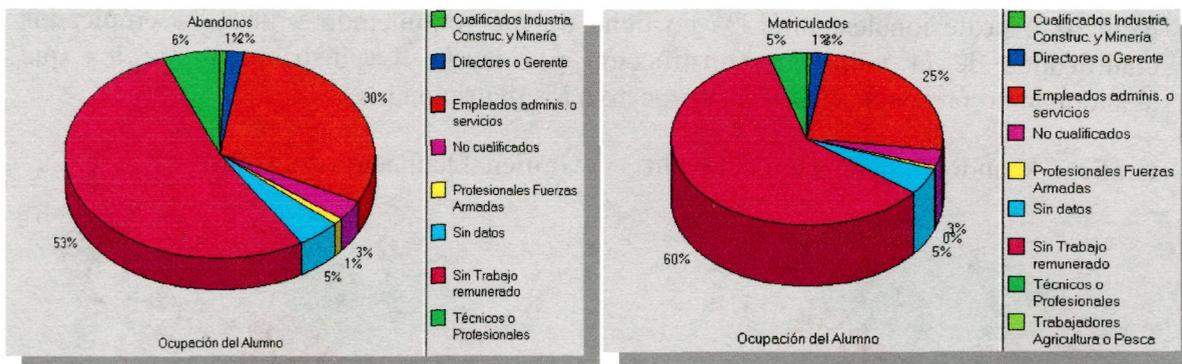
El 59% de las madres de estos estudiantes no tienen un trabajo remunerado; un 18% son personal no cualificado; un 14% son empleadas de la administración y servicios; y un 5% son técnicos o profesionales. En la distribución de los estudiantes que abandonan según la ocupación de sus madres los estudiantes cuyas madres poseen un trabajo no cualificado aumenta, mientras que el colectivo cuyas madres no tienen un trabajo remunerado disminuye.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



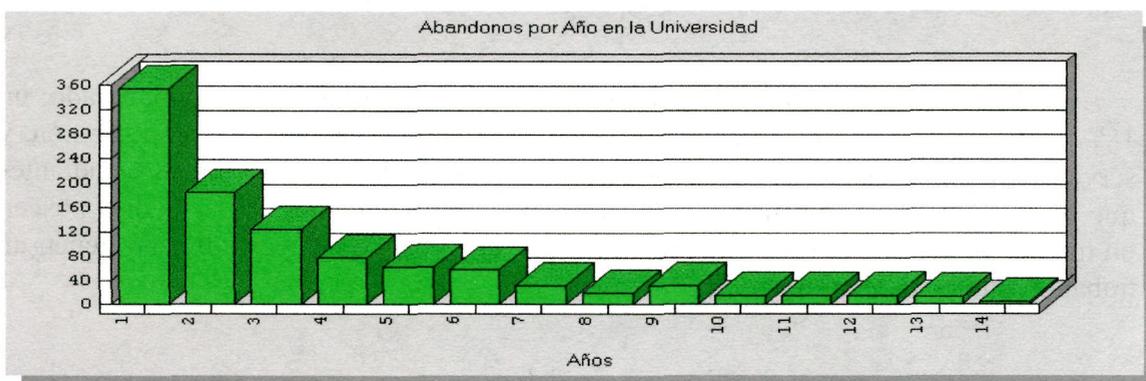
Una cuarta parte de los estudiantes de la Diplomatura son empleados de la administración y los servicios y otro 5% son técnicos o profesionales; el 60% de los estudiantes no trabaja. Los estudiantes que abandonan lo hacen en una proporción parecida, aumentando ligeramente los que trabajan.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



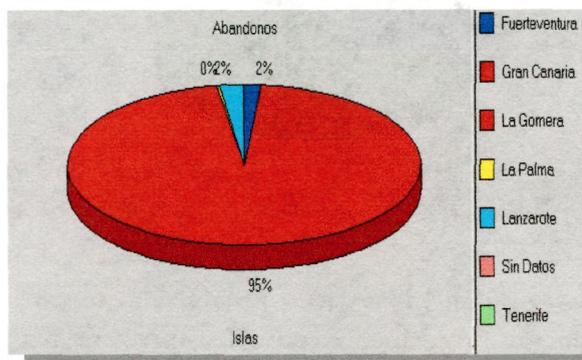
El 34,8% de los estudiantes que deciden abandonar la carrera lo hacen en el primer año, el segundo lo hacen un 18% y el tercero un 12,5%.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

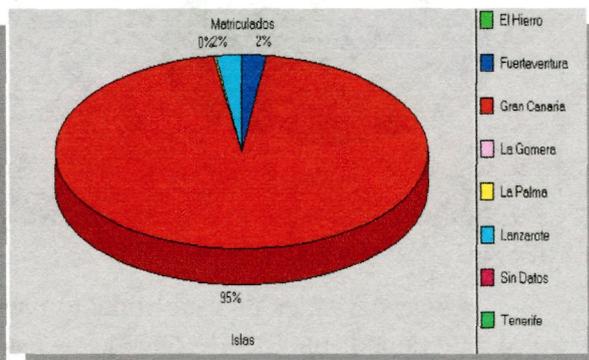


Los datos de abandono y matriculación por islas son idénticos, un 95% procede de Gran Canaria y un 2% de Lanzarote y Fuerteventura respectivamente.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 13.

Tabla 13: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
El Hierro	2	0
Fuerteventura	54	15
Gran Canaria	2398	885
La Gomera	2	2
La Palma	5	2
Lanzarote	57	20
Tenerife	4	1
Suma	2524	925

*Sin datos: 2 matriculados y 1 abandonos

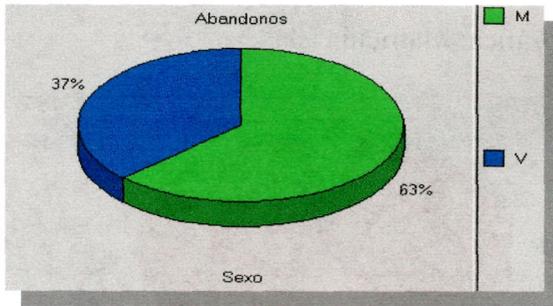
El Abandono medio de las islas es de un 36,6%, diferente a este es el de Fuerteventura, por debajo del 30%. La Gomera, La Palma, Tenerife y El Hierro presentan 5 o menos matriculados en estos 10 años.

14. Diplomatura en Turismo.

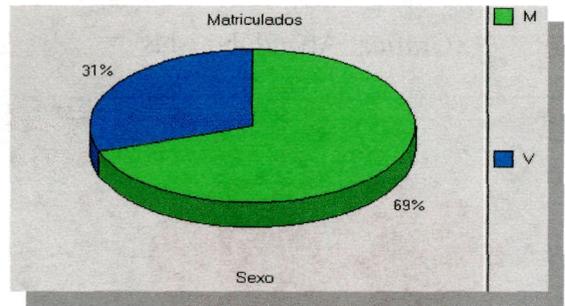
Esta titulación comienza a impartirse en la ULPGC en el curso 1996/97. Desde este curso hasta el curso 1999/00 se matricularon un total de 516 estudiantes de los que 358 eran mujeres y 158 hombres; han abandonado 108, lo que supone un 30,2% de deserciones.

El 69% de la matrícula de esta titulación esta compuesta por mujeres mientras que el 31% restante son hombres. A la hora de abandonar los hombres lo hacen en un porcentaje mayor al de su presencia en la matrícula, alcanzando el 37%; el porcentaje de abandono femenino se sitúa en un 63% del total de abandono frente al 69% de su presencia en la matriculación.

Gráfica: Abandono, por género

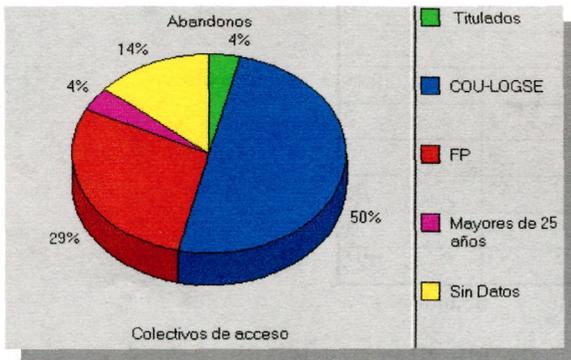


Gráfica: Estudiantes matriculados

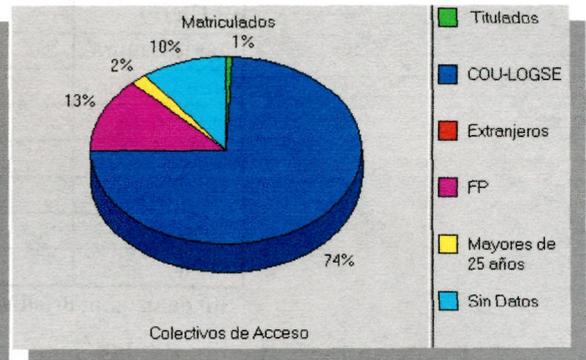


Los estudiantes de esta titulación acceden en un 74% por las Pruebas de Acceso a la Universidad; un 13% lo hacen por Formación Profesional y un 2% a través de las pruebas de acceso para mayores de 25 años; de un 10% no se poseen datos. Cuando abandonan los grupos que accedieron por Formación Profesional y acceso para mayores de 25 años se amplían considerablemente, alcanzando un 29% y un 4 % respectivamente, disminuyendo en casi 25 puntos los que accedieron por la PAU.

Gráfica: Abandono por acceso

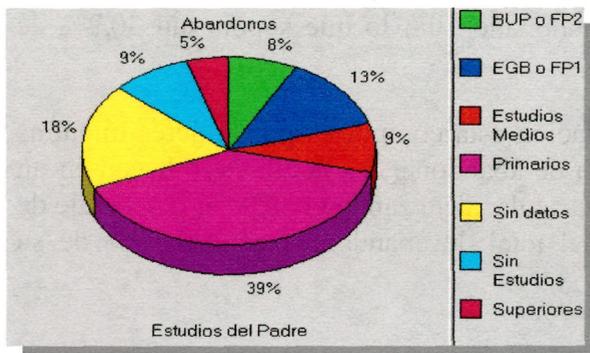


Gráfica: Acceso de matriculados

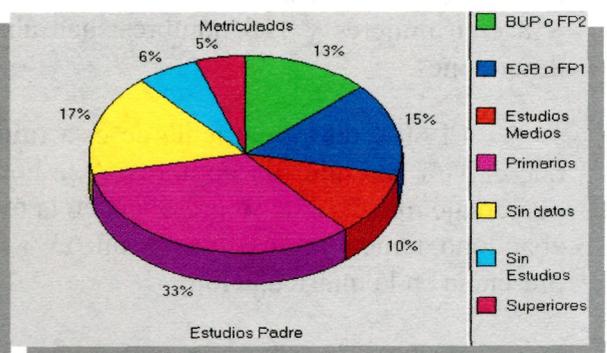


Los estudios de los padres de esta titulación son en un 33% Primarios; un 15% de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 13% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel; un 10% tiene estudios Medios; un 6% no tiene estudios; y un 5% estudios Superiores. Abandonan con una distribución similar a la de la matriculación.

Gráfica: Abandono, estudios del padre



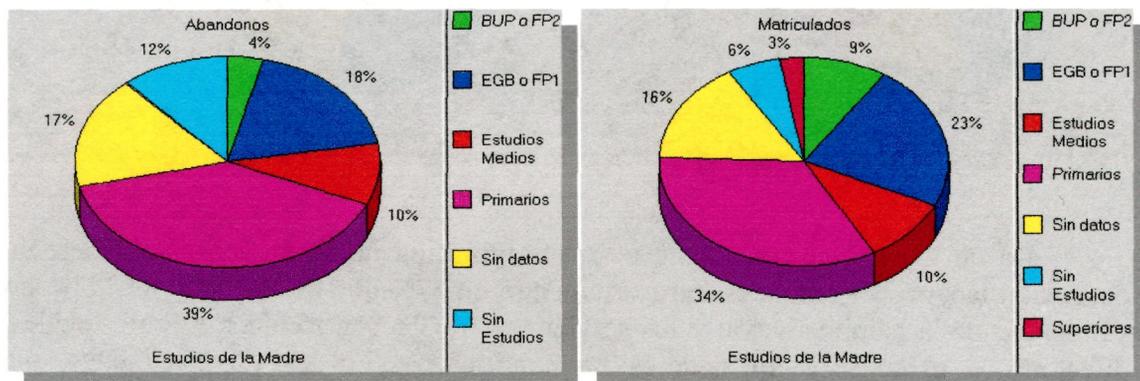
Gráfica: Estudios del padre



Las madres de los estudiantes matriculados tienen estudios que se conforman en torno a la siguiente distribución: un 34% posee estudios Primarios; un 23% Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel; un 10% estudios Medios; un 9% Bachillerato o Formación Profesional de 2^o nivel y un 6% no tiene estudios. Abandonan proporcionalmente más los estudiantes cuyas madres no tienen estudios.

Gráfica: Abandono, estudios de la madre

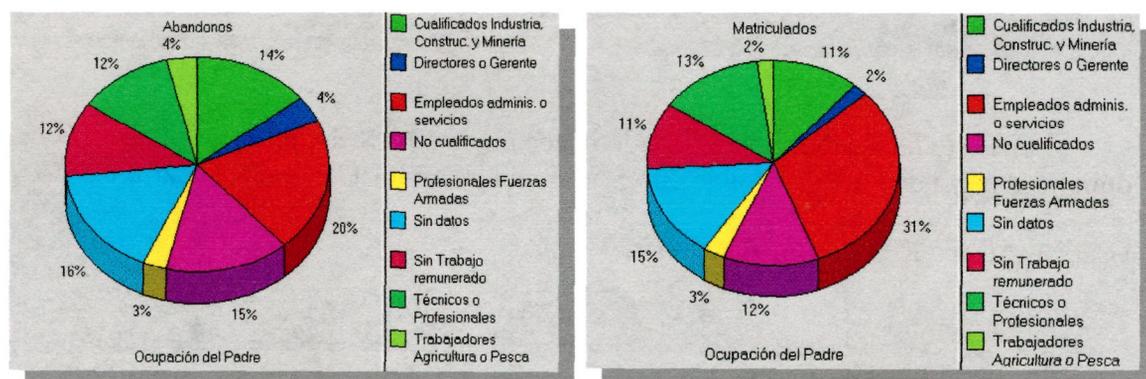
Gráfica: Estudios de la madre



Los padres de los estudiantes matriculados en Turismo trabajan en un 31% como empleados de la administración y los servicios; un 13% son técnicos o profesionales; un 12% son trabajadores sin cualificar; un 11% son empleados cualificados de la industria, construcción y minería o no tiene trabajo remunerado. La distribución de los que abandonan presenta un ligero aumento en todos los grupos comentados salvo en el de empleados de la administración y los servicios, donde el abandono es porcentualmente menor.

Gráfica. Abandono, ocupación del padre

Gráfica. Ocupación del padre



Las madres de los estudiantes de la Diplomatura en Turismo no tienen un trabajo remunerado en un 43% de los casos; un 18% son empleadas de la administración y los servicios; un 13% son personal no cualificado y un 10% son técnicos o profesionales. La distribución de los estudiantes que abandonan según la ocupación de sus madres, nos muestra que los hijos de madres con un trabajo no cualificado tienden a abandonar más que los demás grupos.

Gráfica: Abandono, ocupación de la madre Gráfica: Ocupación de la madre



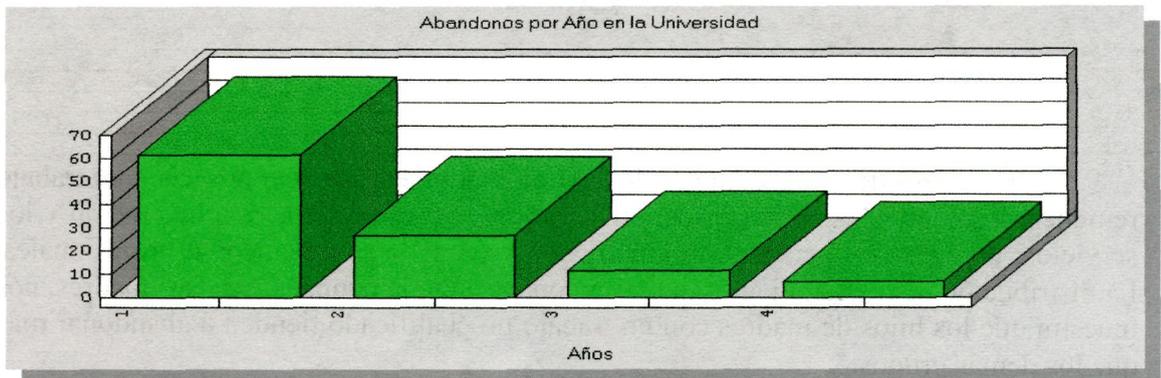
De un 22% de los estudiantes de esta titulación no se poseen datos sobre su ocupación laboral, los restantes se reparten entre un 57% que no trabajan; un 11% son empleados de la administración y los servicios y un 3% son técnicos o profesionales, directores o gerentes y trabajadores no cualificados. En los de estudiantes que abandonan aumenta el porcentaje de los que trabajan frente al de los que no lo hacen.

Gráfica. Abandono por ocupación del alumno Gráfica: Ocupación del alumno



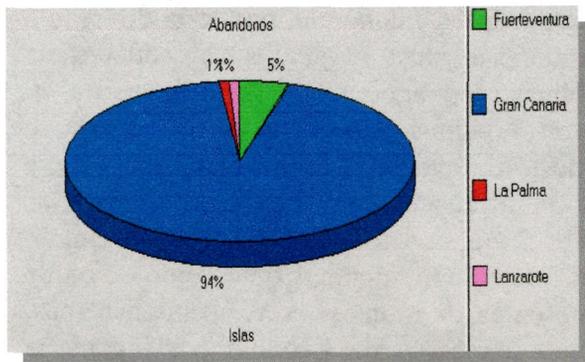
Los estudiantes que abandonan lo hacen en un 57,4% de los casos el primer año; durante el segundo año abandonan un 25%; en el tercero un 11% y en el cuarto un 6%.

Gráfica: Años que tardan en abandonar.

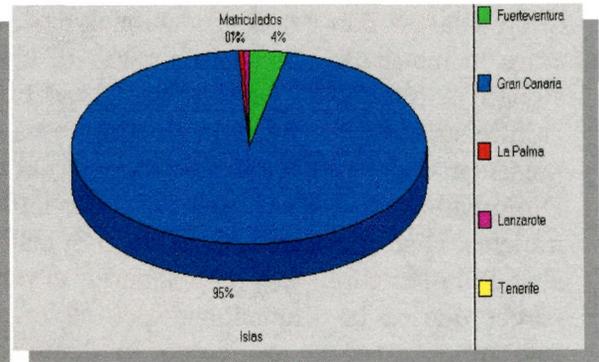


Según isla de procedencia, el 94% de los estudiantes que abandonaron procedían de Gran Canaria, el 5% de Fuerteventura, los datos de matrícula son los mismos como podemos observar en la gráfica.

Gráfica: Abandono islas



Gráfica: Matrícula islas



En cuanto a los datos por islas, se obtuvieron los datos que aparecen reflejados en la tabla 14.

Tabla 14: Totales de matriculados y abandonos por isla.

	Matriculados	Abandonos
Fuerteventura	18	5
Gran Canaria	488	101
La Palma	2	1
Lanzarote	3	1
Tenerife	1	0
Suma	512	108

El porcentaje de abandono en Gran Canaria es del 20,6% y en Fuerteventura del 27,7%. Para el conjunto de todas las islas es del 21,1%.

15. Conclusiones

A partir del análisis de los datos presentados podemos concluir que el mayor índice de abandono en las titulaciones evaluadas se produce en Arquitectura, con un 39% en el periodo estudiado; en las Ingenierías Técnicas, salvo Diseño Industrial, donde el abandono ronda un 35%; en la Diplomatura de Empresariales, un 36% y en Derecho, donde la deserción alcanza un 33%. Por otro lado las titulaciones que menor índice de abandono presentan son Economía con un 16% y Trabajo Social con un 12% de abandono en los 10 cursos estudiados. Un dato que nos llama la atención es que en la titulación de Arquitectura encontramos que, si bien el índice de abandonos general es del 39%, el de los estudiantes procedentes de las Islas Canarias es del 29%, por lo que el porcentaje de abandono de los estudiantes procedentes de fuera de las islas es de un 73%.

Las mujeres abandonan sus estudios universitarios en un porcentaje menor al de los hombres. En relación a la matrícula, en todas las titulaciones estudiadas excepto en Relaciones Laborales, el porcentaje de abandono femenino es inferior al porcentaje de matrículas efectuadas por mujeres, lo que significa que el porcentaje de abandono masculino supera los valores de matrícula de varones en estas titulaciones. Las mayores diferencias se dan en las titulaciones de Licenciado en Economía, donde la diferencia entre la matriculación de mujeres y el abandono alcanza 12 puntos porcentuales, le siguen la Ingeniería Técnica de Obras Públicas, con 8 puntos y la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas con 7 puntos. Las menores diferencias se presentan en las titulaciones de Ingeniería Industrial, Ingeniería Técnica en Topografía y Diplomatura en Empresariales con 3 puntos de diferencia, pero aun positivos para las mujeres, Diseño Industrial y Trabajo Social con 2 puntos y Relaciones Laborales con un abandono femenino un punto superior al porcentaje de matrícula. Como vemos, aunque parece que en las titulaciones con mayor presencia de mujeres éstas abandonan más, esto no siempre es así como lo demuestran los casos de Economía e Ingeniería Industrial.

Otro dato significativo que encontramos es que en todas las titulaciones de ciclo corto estudiadas el abandono de los estudiantes procedentes de la Formación Profesional es bastante superior, porcentualmente, al de los que acceden a la universidad a través de la PAAU. Circunstancia esta que no se produce en las titulaciones de ciclo largo ya que los estudiantes de Formación Profesional no pueden acceder a ellas con la citada titulación. Esta situación se reproduce en todas las Diplomaturas e Ingenierías técnicas estudiadas, así en titulaciones como Ingeniería Técnica Industrial el porcentaje de matriculados procedentes de Formación Profesional es del 21% mientras que en los datos sobre abandono alcanzan el 35%, en Relaciones Laborales la diferencia es de un 21% de matriculados a un 33% de abandonos y en Trabajo Social de un 19% de matrículas a un 32% de abandonos. Las titulaciones donde estas diferencias son más bajas son Diseño Industrial con un 5% de matrículas y un 7% de abandonos y la Diplomatura en Empresariales con un 20% de matrícula y un 27% de abandono.

En cuanto a la formación del padre del estudiante observamos que entre los estudiantes de Licenciaturas, Ingeniería o Arquitectura hay una mayor presencia de padres con una formación superior, media o universitaria, que entre los que estudian Ingenierías Técnicas o Diplomaturas, pero esto no afecta al abandono ya que los porcentajes a la hora de abandonar repiten la distribución de la matrícula ya sea esta mayoritariamente de estudios primarios, como sucede en Trabajo Social, Relaciones Laborales o la Diplomatura en Empresariales; o tenga una fuerte presencia de estudios superiores como ocurre en Arquitectura o Ingeniería Industrial.

Con relación a los estudios de la madre ocurre algo similar, aunque constatamos una presencia mucho mayor de Estudios Primarios, de Educación General Básica o Formación Profesional de 1^{er} nivel en detrimento de estudios medios o superiores, hecho que se da más en las titulaciones de ciclo corto, pero que, como sucede en el caso anterior, no afecta significativamente al abandono, ya que éste se produce en porcentajes parecidos a los datos de matriculación.

En cuanto a la ocupación de los padres encontramos que los estudiantes cuyos padres son técnicos o profesionales conforman entre el 30% y el 40% en las titulaciones de Arquitectura e Ingeniería Industrial, entre el 20% y el 30% en Ingeniería Técnica Naval, Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, Derecho, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Licenciatura en Economía, y por debajo del 20% en las restantes titulaciones estudiadas. En el caso de los trabajadores de la Administración y de los servicios entre el 30% y el 40% en las titulaciones de Ingeniería Técnica Naval, Ingeniería Técnica en Obras Públicas, Ingeniería Técnica Industrial, Ingeniería Técnica en Topografía, Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Licenciatura en Economía, Diplomatura en Empresariales y Diplomatura en Turismo; entre el 20% y el 30% en Arquitectura, Ingeniería Industrial, Derecho, Relaciones Laborales y Trabajo Social. Por último tienen un trabajo no cualificado por encima del 20% en Relaciones Laborales y Trabajo Social, y por debajo del 10% en Arquitectura, Ingeniería Industrial, y Diseño Industrial. Los que abandonan lo hacen con porcentajes muy parecidos a los de la matrícula, por lo que no se observan diferencias en el abandono debidas a las características del trabajo de los padres de los estudiantes en las titulaciones evaluadas.

En cuanto a la ocupación de las madres aparecen unas diferencias que se repiten en prácticamente todas las titulaciones salvo las de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial y Licenciatura en Economía. Se produce un abandono menor de los hijos cuyas madres no tienen un trabajo remunerado, y que por lo tanto podemos intuir que dedican su jornada al domicilio familiar, en relación al porcentaje de matriculados que oscila entre los 27 puntos de diferencia en Ingeniería Industrial y 2 en la Diplomatura en Turismo, pero cuya media oscila alrededor de los 10-12 puntos y, por el contrario, los hijos cuyas madres tienen un trabajo no cualificado tienen una presencia en el abandono mayor a la de su matrícula, fluctuando entre los 16 puntos de Ingeniería Industrial y los 7 de Trabajo Social y la Diplomatura en Empresariales, manteniéndose la media también alrededor de los 10-12 puntos. En el caso de las demás profesiones de la madre no se aprecian grandes diferencias entre los matriculados y los abandonos.

En relación a la ocupación del estudiantes los datos indican que tienden a abandonar más los estudiantes que trabajan que los que no tienen una ocupación laboral. Los estudiantes que no trabajan conforman alrededor de un 70% de los matriculados, a la hora de abandonar el porcentaje es ligeramente inferior debido al aumento de los abandonos procedentes de personas que compaginan los estudios con el trabajo, de estos la mayor parte lo hacen en la administración o los servicios con un 27% de la matrícula de Relaciones Laborales, un 25% de la Diplomatura de Empresariales, o un 17% de las Licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas y Derecho, en todos estos casos el abandono es entre 5 y 10 puntos superior a la matrícula.

Los estudiantes que abandonan sus estudios lo hacen mayoritariamente en el primer año que cursan, así más de un 50% abandonan antes de la finalización del primer curso en casi todas las titulaciones salvo Arquitectura, Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, Diplomatura en Empresariales y Licenciatura en Derecho donde oscilan alrededor de un 30% los estudiantes que abandonan en su primer año; pero incluso en éstas, es en el primer curso donde más estudiantes abandonan. Durante

el segundo año abandonan en torno a un 15% y, a partir del tercer año el porcentaje se encuentra por debajo del 10%.

Con referencia a la isla de procedencia del estudiante, por encima del 90% de los matriculados en las titulaciones evaluadas proceden de Gran Canaria, con la excepción de Arquitectura donde son un 67% con una presencia importante (22%) de estudiantes de Tenerife, por lo que los datos de abandono se comportan de manera casi idéntica a los de matriculas ya que ambos, matriculados y abandonos proceden en su gran mayoría de Gran Canaria.

CAPÍTULO **6**

Estudio de la deserción, retraso e identificación
de asignaturas difíciles en las titulaciones de la
ULPGC evaluadas en el PNECU

En este capítulo hemos estudiado cada una de las titulaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria evaluadas en el PNECU, prestando especial atención a los datos referidos a la superación de las distintas asignaturas que componen el plan de estudio, al acceso y al abandono en una población concreta.

Para este análisis hemos estudiado el comportamiento de la cohorte de estudiantes que accedieron por primera vez a la titulación estudiada en el curso 1994-95. En su mayor parte son estudiantes de primer curso, pero también se encuentran en este caso los estudiantes que por diversas circunstancias acceden a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con asignaturas ya cursadas y superadas en otras universidades, por lo que constan en el sistema informático como que han accedido por primera vez este año aunque cursen asignaturas de cursos superiores. En este caso se encuentran también algunas titulaciones en las que se produce un cambio de plan de estudio; todos los estudiantes que, ya cursando la titulación, deciden cursar el nuevo plan son considerados nuevos accesos. Pero estas circunstancias las comentaremos concretamente en las titulaciones en las que se produzcan situaciones diferentes al acceso mayoritario de estudiantes que cursan el primer curso completo de la titulación.

Respecto al estudio de las asignaturas cursadas presentamos varias tablas para cada titulación analizada. En una primera tabla mostramos las asignaturas que en el curso 1994-95 y sucesivos hasta septiembre de 2001 han presentado una tasa de aprobados sobre matriculados en sus dos convocatorias anuales inferior al 50%, siempre y cuando hayan al menos 10 estudiantes matriculados ese año en la materia; una segunda tabla presenta los datos referidos a las asignaturas con una tasa inferior al 50% de aprobados respecto a presentados en la primera convocatoria, con el mismo número de estudiantes matriculados. Un tercer análisis hace referencia al porcentaje de aprobados en una asignatura tras haber sido cursada dos veces, consecutivas o no, por un estudiante. A partir de estos datos profundizamos en cada una de las asignaturas que tras dos años tienen un porcentaje de superación inferior al 50% de los matriculados o, en caso de que no haya materias en estas circunstancias, en las tres de menor porcentaje en la titulación; analizando los índices de aprobados respecto a presentados y a matriculados para cada uno de los siete cursos académicos estudiados.

Incluimos también el estudio del rendimiento y el abandono de la cohorte 1994-95, estudiando los datos referentes a los estudiantes que abandonan la ULPGC, los que se trasladan a otra titulación dentro de esta Universidad y los datos de evolución de titulados y superación de créditos en los siete cursos examinados.

A continuación analizamos los datos referentes a cada una de las 14 titulaciones evaluadas sobre las que hemos centrado nuestro trabajo.

1. Arquitectura.

En el curso 1994-95 acceden por primera vez a los estudios de Arquitectura en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 208 estudiantes, que sumados a los que continúan cursando esta titulación hacen un total de 1014 matriculados en el centro. El número total de estudiantes en los cursos posteriores se mantuvo estable, siendo de 1065 en el curso 1995-96; 1062 en el curso 1996-97; 1039 en el curso 1997-98; 1040 en

el curso 1998-99; 1026 en el curso 1999-00 y 994 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados, en cambio, descienden paulatinamente en los cursos estudiados, siendo de 194 en el curso 1995-96, 152 en el curso 1996-97, 148 en el curso 1997-98, 146 en el curso 1998-99, 132 en el curso 1999-00 y 128 en el curso 2000-01.

Los datos de la matrícula muestran que en el curso 1994-95 solicitaron el acceso a Arquitectura 551 estudiantes procedentes de la PAAU, de los que 256 lo hicieron como primera opción; 12 de Formación Profesional, 4 como primera opción; y 28 del colectivo de otros, compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

El 98.56% de los matriculados provienen de la PAAU (205 estudiantes) de los que 170 (82.93%) habían solicitado Arquitectura como la primera de sus preferencias. De estos 205 estudiantes 80 son mujeres (39%). La nota de corte de la PAAU fue de 5.002 puntos. De los 170 estudiantes matriculados que solicitaron en primera opción los estudios de Arquitectura, 40 (23.53%) presentaron una nota mayor que 7 en la PAAU, 69 (40.59%) entre 6 y 7, y 61 (35.88%) una calificación inferior al 6. Solo dos personas de las matriculadas habían seleccionado Arquitectura como su segunda preferencia de las que una tenía una calificación mayor que siete y otra entre 6 y 7. Los estudiantes que seleccionaron Arquitectura como tercera opción o sucesivas presentan una puntuación en las notas de acceso mucho más bajas, 2 tienen una puntuación superior al 7 en la PAAU; 15 (45.45%) entre un 6 y un 7, y 16 (48.48%) una calificación inferior al 6.

En este curso 1994-95 no accedieron a la titulación de Arquitectura estudiantes procedentes de FP ni de las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años. En cuanto al colectivo de otros, de los 28 solicitantes presentados se matricularon 3, un 1.44% del total de la matrícula final.

Respecto a las calificaciones, en la tabla 6.1.1. presentamos las asignaturas de Arquitectura que registran una tasa de aprobados con respecto a matriculados inferior al 50% en las dos convocatorias anuales. Hemos subrayado las asignaturas que durante tres años o mas presentan el porcentaje indicado, porque estos datos son relevantes para los cometidos de esta tesis.

Tabla 6.1.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Arquitectura.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Análisis y expresión arquitectónica I (1º)	X				X		
Geometría descriptiva I (1º)	X		X				
Matemáticas I (1º)	X		X				
<u>Geometría descriptiva II (2º)</u>		X	X	X	X	X	X
<u>Física II (2º)</u>		X	X	X	X	X	X
<u>Matemáticas II (2º)</u>		X	X	X	X	X	X
<u>Construcción arquitectónica I (2º)</u>		X		X	X	X	X
<u>Historia de la arquitectura y la cultura I (2º)</u>			X	X	X		
Ingles fase a (2º)				X			
<u>Construcción arquitectónica II (3º)</u>				X	X	X	X
Estructuras I (3º)						X	X

Física III e Instalaciones I (3º)						X	
Historia de la arquitectura y la cultura II (3º)						X	X
Economía y sociología (3º)						X	
Inglés fase b (3º)						X	
Iniciación al proyecto (3º)							X
Estética y composición arquitectónica I (4º)				X		X	X
Construcción arquitectónica III (4º)						X	
Estructuras II y Mecánica del suelo (4º)						X	X
Instalaciones II (4º)						X	X
Estructuras III (5º)						X	X
Estructuras IV (6º)							X

Las asignaturas con más del 50% de suspensos sobre los matriculados en Arquitectura son 22; 3 de primer curso, 6 de segundo, 7 de tercero, 4 de cuarto, 1 de quinto y 1 de sexto. La mayor parte de las asignaturas que tenían un porcentaje de aprobados inferior al 50% durante tres años o más son de segundo curso, 5 de las 7 destacadas, siendo las otras dos de tercer y cuarto curso respectivamente. Las asignaturas de primero aparecen como asignaturas con alto porcentaje de suspensos respecto a matriculados el primer año, pero en los años posteriores prácticamente no vuelven a tener porcentajes por encima del 50%. En el segundo curso la situación es diferente, ya que es en este grupo de asignaturas donde se produce una bolsa importante de suspensos en los siete años analizados. De las siete asignaturas de que consta este curso, cuatro (Geometría descriptiva II, Física II, Matemáticas II y Construcción arquitectónica I) obtienen sistemáticamente porcentajes de no superación por encima del 50% de los matriculados. A estas cuatro asignaturas se les une Construcción arquitectónica II de tercero y Estética y composición arquitectónica de cuarto. El resto de las asignaturas recogidas en la tabla presentan altos porcentajes de suspenso uno o dos años, que coincide con el primer año que el estudiante se matricula, pero en los siguientes el porcentaje de suspensos disminuye. Debemos tener en cuenta que siete cursos académicos pueden no ser suficientes para valorar todas las asignaturas, especialmente en titulaciones como Arquitectura e Ingeniería industrial que constan de seis cursos en el plan de estudios, pero que los estudiantes emplean varios años más de media para poder terminar estas carreras.

Los aprobados respecto de los presentados a examen en la primera convocatoria los recogemos en la tabla 6.1.2, en la que observamos que son asignaturas de tercer y cuarto curso las que han obtenido una tasa inferior al cincuenta por ciento de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria durante tres o más años.

Tabla 6.1.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Arquitectura.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Análisis y expresión arquitectónica I (1º)	X				X		
Geometría descriptiva I (1º)		X	X				
Matemáticas I (1º)	X						
Geometría descriptiva II (2º)		X	X				
Física II (2º)			X				

Matemáticas II (2º)					X			
Historia de la arquitectura y la cultura I (2º)							X	
Urbanística I (3º)			X	X	X			
Construcción arquitectónica II (3º)							X	X
Estructuras I (3º)						X	X	X
Iniciación al proyecto (3º)								X
Urbanística II (4º)							X	
Estructuras II y Mecánica del suelo (4º)					X	X	X	X

Las asignaturas de segundo curso ya no aparecen sistemáticamente señaladas, lo que indica que los estudiantes se matriculan en estas asignaturas pero no se presentan al examen en primera convocatoria, por lo que los índices de suspenso respecto a matriculados son altos y no así respecto a presentados. En cambio, las tres asignaturas con un porcentaje superior al 50% de suspensos respecto a presentados en primera convocatoria durante tres años o más, son dos de tercero, Urbanística I y Estructuras I, y una de cuarto curso, Estructuras II y Mecánica del suelo. Urbanística I no aparece en la tabla 6.1.1, lo que indica que es una asignatura que obtiene altos porcentajes de aprobados en la segunda convocatoria, en septiembre; las otras dos asignaturas aparecen en la tabla 6.1.1, pero no están entre las señaladas como más difíciles de superar con respecto al número de matriculados, probablemente por la misma razón.

Tras ser cursadas dos veces por los estudiantes sólo dos asignaturas mantienen un porcentaje de aprobados inferior al 50%: Análisis y expresión arquitectónica (1º), con un 46.38% y Matemáticas II (2º), con un 47.92%. Cerca de este porcentaje se encuentra la asignatura Geometría descriptiva II (2º) con un 51.94% de aprobados tras dos años.

La tabla 6.1.3, corresponde al análisis de la evolución de una asignatura en los siete cursos estudiados. En la primera columna aparece el curso; en la segunda el número de estudiantes matriculados ese año, haciendo solo referencia a los estudiantes que accedieron a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria el curso 1994-1995; la tercera indica el número de estudiantes presentados a la primera convocatoria y a su lado la referida al porcentaje respecto a los matriculados; la tercera de este grupo hace referencia a los aprobados con el porcentaje en cuanto a los presentados y la siguiente a los estudiantes que no han superado la asignatura en la primera convocatoria, y el porcentaje con relación a los matriculados. Los datos de estudiantes presentados, aptos y pendientes se repiten para la segunda convocatoria. Las dos últimas columnas indican el número de aprobados totales entre las dos convocatorias del curso y el porcentaje de aprobados en relación al número de estudiantes que accedieron a la universidad el curso 1994-1995 matriculados ese año en la materia.

Tabla 6.1.3. Evolución de la asignatura Análisis y expresión arquitectónica.

Análisis y expresión arquitectónica															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	205	141	68,78	17	12,06	188	91,71	26	12,68	3	11,54	185	90,24	20	9,76
95-96	147	105	71,43	59	56,19	88	59,86	40	27,21	15	37,50	73	49,66	74	50,34

96-97	62	46	74,19	25	54,35	37	59,68	21	33,87	8	38,10	29	46,77	33	53,23
97-98	27	24	88,89	14	58,33	13	48,15	7	25,93	1	14,29	12	44,44	15	55,56
98-99	12	8	66,67	3	37,50	9	75,00	2	16,67	0	0,00	9	75,00	3	25,00
99-00	4	2	50,00	1	50,00	3	75,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	1	25,00
00-01	3	3	100,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En la asignatura Análisis y expresión arquitectónica observamos que en el primer año el número de estudiantes que la superan en las convocatorias de junio y septiembre es realmente bajo, solamente 20 de los 205 matriculados, un 9.76%. En junio se presentaron 141 estudiantes y aprobaron 17; en septiembre solo se presentaron 26 de los 188 pendientes, de los que aprobaron 3. Con respecto a los presentados a cada convocatoria el porcentaje de aprobados no varía mucho, situándose en torno al 12% en las dos convocatorias. Estos datos contrastan con los que la asignatura tiene en los 3 años posteriores, en los cuales el porcentaje de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria se sitúa en torno al 55% y el número de estudiantes que pasan la asignatura entre las convocatorias de junio y septiembre supera ligeramente el 50% de los matriculados. Esta asignatura, por lo tanto, supone una barrera en el primer curso, que es cuando más estudiantes abandonan, convirtiéndose en años posteriores en una asignatura difícil, pero con cifras de superación por encima de la mitad de los presentados. Los últimos 3 años analizados, con 12, 4 y 3 matriculados de esta promoción tiene porcentajes irregulares, entre el 25% y el 100% de aprobados.

La tabla 6.1.4, hace referencia a Matemáticas II, la otra asignatura con más de un cincuenta por ciento suspensos tras matricularse dos años. Esta asignatura es de segundo, por lo que durante el curso 1994-1995 sólo se matricularon tres personas, que corresponden a estudiantes que solicitaron traslado de expediente o extranjeros que cuando acceden a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria no empiezan la titulación desde primero, al tener aprobadas asignaturas en sus universidades de origen.

Tabla 6.1.4. Evolución de la asignatura Matemáticas II.

Matemáticas II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	3	1	33,33	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00
95-96	87	31	35,63	23	74,19	64	73,56	21	24,14	7	33,33	57	65,52	30	34,48
96-97	87	47	54,02	29	61,70	58	66,67	18	20,69	5	27,78	53	60,92	34	39,08
97-98	51	15	29,41	6	40,00	45	88,24	11	21,57	1	9,09	44	86,27	7	13,73
98-99	33	12	36,36	8	66,67	25	75,76	8	24,24	1	12,50	24	72,73	9	27,27
99-00	24	9	37,50	6	66,67	18	75,00	3	12,50	1	33,33	17	70,83	7	29,17
00-01	12	6	50,00	3	50,00	9	75,00	4	33,33	1	25,00	8	66,67	4	33,33

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

La matriculación de las asignaturas que no son de primer curso difiere de las anteriores. Todas las asignaturas de primero tienen que ser cursadas obligatoriamente por los estudiantes que empiezan la titulación y, en caso de no superarlas, el estudiante decide cuando desea volver a matricularse de nuevo. Las asignaturas de segundo curso y posteriores son cursadas por el estudiante cuando éste lo considera oportuno, por lo que no tiene porqué seguir el camino marcado en el Plan de estudios. En Matemáticas II vemos que el segundo año se matricularon 87 estudiantes, lo mismo que el tercero y el cuarto 51 estudiantes, lo que indica que más de la mitad de los estudiantes se han matriculado en esta asignatura después del segundo año que es donde corresponde en el plan. Los porcentajes de superación son bajos, nunca llegan al 40%, y a partir del curso 1997-1998 no supera el 30% salvo el último año. Como podemos apreciar la situación es diferente al caso anterior donde tras un primer año muy duro, los porcentajes de aprobados aumentan en los años posteriores. El porcentaje de estudiantes aprobados frente a presentados es mejor, situándose entre el 60% y el 70% en primera convocatoria la mayor parte de los años analizados, lo que indica que muchos estudiantes se matriculan pero abandonan la asignatura antes de la fecha de examen. Los porcentajes de presentación a examen se sitúan en torno al 35% de los matriculados.

La siguiente tabla se refiere a la tercera asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años (51.94): Geometría descriptiva II de segundo.

Tabla 6.1.5. Evolución de la asignatura Geometría descriptiva II.

Geometría descriptiva II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	3	3	100,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00
95-96	46	28	60,87	11	39,29	35	76,09	17	36,96	6	35,29	29	63,04	17	36,96
96-97	81	47	58,02	15	31,91	66	81,48	29	35,80	12	41,38	54	66,67	27	33,33
97-98	57	23	40,35	12	52,17	45	78,95	13	22,81	6	46,15	39	68,42	18	31,58
98-99	41	13	31,71	7	53,85	34	82,93	8	19,51	4	50,00	30	73,17	11	26,83
99-00	19	2	10,53	0	0,00	19	100,00	2	10,53	0	0,00	19	100,00	0	0,00
00-01	11	3	27,27	3	100,00	8	72,73	1	9,09	0	0,00	8	72,73	3	27,27

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año hay tres personas matriculadas en esta asignatura y las tres la superan en primera convocatoria, aunque es una materia de segundo curso; a partir del curso 1995-1996 nunca han superado la materia más del 36% de los matriculados. Los cursos 1995-1996 y 1996-1997 los resultados son similares, pues se presentan a primera convocatoria el 60% aproximadamente de los matriculados y la superan entre el 30% y el 40% de los presentados; en segunda convocatoria se presenta el 35% y la supera entre el 35% y el 40% de los presentados; al final del curso, el 36.06% y el 33.33% de los matriculados han superado la asignatura. El año siguiente el resultado final es similar, un 31.58% de aprobados sobre matriculados, pero con menor porcentaje de presentados a primera y segunda convocatoria, un 40% y 22% respectivamente, y con un mayor

porcentaje de aprobados sobre matriculados, un 52.17% y un 46.15% en la primera y segunda convocatoria. En el curso 1998-1999 se matriculan 41 estudiantes de los que comenzaron en 1994, con unos resultados similares a los del curso 1997-1998, pero algo inferiores, ya que el porcentaje final respecto a los matriculados fue del 26.83%. El curso 1999-2000 se matricularon 19 estudiantes y no superó la materia ninguno, si bien sólo se presentaron dos estudiantes a cada una de las convocatorias. El último año analizado el porcentaje de superación de la asignatura fue del 27.27%.

Para estudiar los datos de rendimiento y abandono por titulación de la cohorte 1994-1995 hemos agrupado a los estudiantes en una serie de colectivos: el colectivo A agrupa a estudiantes provenientes de la PAAU, que eligieron la carrera que están cursando como su primera opción y que obtuvieron una puntuación de 6 puntos o superior en esta prueba; el colectivo B se refiere a estos mismos estudiantes pero con una nota de selectividad inferior a 6 puntos; los grupos C y D son iguales al A y el B pero con referencia a los estudiantes que a la hora de hacer la preinscripción en la universidad solicitaron la titulación como su segunda opción; por último, el colectivo E concentra a los estudiantes que solicitaron la carrera estudiada en tercera o siguientes opciones, más los que provienen de Formación Profesional, los que acceden por Mayores de 25, los que ya han obtenido otra titulación, los extranjeros, y otros casos especiales.

La tabla 6.1.6, muestra los datos de acceso, abandono y traslado a otros estudios dentro de la ULPGC de los estudiantes que se matricularon en Arquitectura por primera vez en el curso 1994-1995.

Tabla 6.1.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995		Totales	A	B	C	D	E
Matriculados		208	109	61	2	0	36
Estudiantes que no superan régimen de permanencia		48	15	21	0	0	12
TOTAL ABANDONOS		108	34	43	1	0	30
TOTAL TRASLADOS		10	5	3	1	0	1
Abandonos 1 ^{er} año		34	11	13	0	0	10
Traslados 1 ^{er} año		5	3	1	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} ciclo		74	23	30	1	0	20
Traslados 1 ^{er} ciclo		5	2	2	1	0	0

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

El 52% (109) de los 208 matriculados en Arquitectura pertenecen al colectivo A, el 29% (61) pertenece al colectivo B, el 0.9% (2) al grupo C, y el 17% (38) al colectivo E. El primer año no superaron ninguna asignatura 48 estudiantes, el 23.08% de los matriculados. El número total de abandonos (estudiantes que en los cursos posteriores a su año de ingreso dejan de matricularse en la titulación sin haber finalizado todos los créditos y que no aparecen matriculados en ninguna otra titulación de la ULPGC) es de 108 estudiantes, lo que supone que un 51.92% de los matriculados por primera vez en Arquitectura en el curso 1994-1995 han abandonado sus estudios en la Universidad de

Las Palmas de Gran Canaria. Además, 10 estudiantes (el 4.81%) se han trasladado (estudiantes que en los cursos posteriores a su año de ingreso dejan de matricularse en la titulación y aparecen matriculados en otra titulación de la ULPGC).

Por colectivos, el grupo E es en el que más abandonos se producen, 30 de los 36 matriculados de este colectivo abandonaron, lo que supone un 83.33% de abandono en este grupo. En el colectivo B, de 61 matriculados 43 abandonaron (el 70.5%) y tres se trasladaron a otra carrera dentro de la ULPGC. Los estudiantes agrupados en el colectivo A son los que menos abandonaron, 34 de los 109 matriculados (el 31.19%) abandonaron los estudios en nuestra universidad. Estos datos indican que el abandono en esta titulación es mayor para los estudiantes que no seleccionaron Arquitectura como primera opción y para los que obtuvieron notas bajas en la PAAU.

Los datos de rendimiento que hemos utilizado en este estudio son el número de estudiantes que terminan la carrera en dos cursos, tres cursos, y así sucesivamente hasta los siete años analizados. Para los estudios de ingeniero, ingeniero técnico y arquitecto, incluimos el número de estudiantes que han aprobado el 100% de los créditos, pero no ha defendido el Proyecto Fin de Carrera, también distribuido por años. El resto de los estudiantes se distribuyen entre los que tienen más del 80% de los créditos aprobados, los que tienen entre el 65% y el 80% de los créditos superados, los que tienen entre el 50% y el 65%, los que han aprobado entre el 35% y el 50% y por último los estudiantes que no han superado el 35% de los créditos. En estos grupos están incluidos todos los estudiantes que entraron en la universidad el curso 1994-1995, hayan abandonado sus estudios o cambiado de titulación en años posteriores.

Tabla 6.1.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 5 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 6 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 7 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. Aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	2	1	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 7 años	11	11	0	0	0	0
Estud. con >80% de créd. aprob.	18	16	1	0	0	1
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	22	19	3	0	0	0
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	26	10	10	0	0	6
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	28	20	5	0	0	3
Estud. con <35% de créd. aprob.	101	32	42	2	0	25

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Ninguno de los estudiantes que accedieron a la carrera de Arquitectura en el año 1994 se ha graduado en los 7 años analizados. Dos estudiantes han aprobado todos los créditos en 6 años y once en 7 años; todos menos uno pertenecen al colectivo A, por lo que el hecho de elegir la titulación como primera opción y con una nota de selectividad superior a 6 puntos se muestra como uno de los indicadores de éxito más importantes. Esta misma tendencia se percibe entre los estudiantes que no han terminado todos los créditos. La mayor parte de los que tienen más del 80% de los créditos aprobados, 16 de 18 estudiantes, y de los que tienen entre el 65% y el 80%, 19 de 22, pertenecen al colectivo A; en conjunto, el 87.50% de los estudiantes que han aprobado más del 65% de los créditos pertenecen al grupo de estudiantes de primera opción con más de un 6 de nota media de selectividad. En el otro extremo, el colectivo E conforma el 24.75%, el colectivo B el 41.58% y el A el 29.70% de los estudiantes con menos del 35% de los créditos superados.

2. Ingeniería Industrial.

El curso 1994-95 comienzan la titulación de Ingeniería Industrial 156 estudiantes, y tuvo matriculados 966 estudiantes. El número de estudiantes en los cursos posteriores se mantuvo estable, siendo de 1031 en el curso 1995-96, 1050 en el curso 1996-97, 1013 en el curso 1997-98, 995 en el curso 1998-99, 950 en el curso 1999-00 y 897 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados desciende, como sucede en Arquitectura, en los cursos estudiados, siendo de 195 en el curso 1995-96, 136 en el curso 1996-97, 118 en el curso 1997-98, 112 en el curso 1998-99, 113 en el curso 1999-00 y 92 en el curso 2000-01.

En el curso 1994-95 solicitaron el acceso a Ingeniería Industrial 751 estudiantes de la PAAU, 220 en primera opción; de Formación Profesional 6, seleccionándola como primera opción 2; y 29 del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Desde la PAAU acceden 149 estudiantes, el 95.51% de los matriculados, de los que 113 (75.84%) solicitaron esta titulación como primera opción. De estos, 118 estudiantes (79.20%) eran hombres. La nota de corte de la PAAU fue de 5.20 puntos. De los 113 estudiantes matriculados que solicitaron en primera opción Ingeniería Industrial, 47 (41.59%) presentaron una nota mayor que 7, 46 (40.71%) entre 6 y 7, y 20 (17.70%) una calificación inferior al 6. 11 personas seleccionaron esta titulación como su segunda preferencia, 4 con una calificación mayor que 7 y 2 entre 6 y 7; 5 con una nota inferior a 6. La tercera opción o sucesivas fue la utilizada por 25 estudiantes de los que se matricularon, de los que 8 tienen una puntuación superior al 7 en la PAAU; otros 8 entre un 6 y un 7, y 9 accedieron con una nota inferior a 6.

De Formación Profesional solicitaron el ingreso 6 estudiantes; dos lo hicieron como primera opción y uno de ellos se matriculó, con una nota inferior a 7. En el grupo de otros hubo 25 solicitantes y se matricularon 5 (3.21%) del total. En este curso 1994-95 no accedieron a Ingeniería Industrial estudiantes procedentes de las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años.

Tabla 6.2.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Industrial.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Cálculo Infinitesimal (1º)	X	X		X			
Física general (1º)	X		X				
Química general (1º)	X		X				
Dibujo técnico I (1º)			X				
Mecánica (2º)		X	X	X	X		
Ampliación de matemáticas (2º)			X		X		
Geometría descriptiva (2º)			X				
Química orgánica (2º)			X	X	X		
Dibujo técnico II (2º)				X			
Ampliación de física (3º)			X	X	X	X	X
Estadística teórica y aplicada (3º)			X	X		X	X
Elasticidad y Resistencia de materiales (3º)			X		X		X
Termodinámica y físico-química (3º)					X	X	X
Informática básica (3º)					X		X
Calor y frío industrial (4º)					X		X
Teoría e instituciones económicas (4º)					X	X	X
Electrotecnia general (4º)					X		X
Mecánica de fluidos (4º)					X		X
Estructuras metálicas y de hormigón armado (5º)					X		
Construcción y arquitectura industrial (5º)				X	X	X	X
Motores térmicos (5º)							X
Tecnología frigorífica y aire acondicionado (6º)							X

En la cohorte de 1994 estudiada, la titulación de Ingeniería Industrial presenta 22 materias que en algún momento han tenido más del 50% de suspensos respecto a matriculados; por cursos son 4 de primero, 5 de segundo, 5 de tercero, 4 de cuarto, 3 de quinto y 1 de sexto. Las asignaturas señaladas, por tener índices de suspenso respecto a matriculados superiores al 50% durante tres años o más, también están distribuidas entre todos los cursos: en primero, Cálculo infinitesimal; en segundo, Mecánica y Química orgánica; en tercero, Ampliación de física, Estadística teórica y aplicada, Elasticidad y Resistencia de materiales y Termodinámica y físico-química; en cuarto, Teoría e instituciones económicas; y en quinto, Construcción y arquitectura industrial. Tercero es el curso que plantea más dificultad, ya que cuatro de sus asignaturas se encuentran entre las que se suspenden sistemáticamente. Las demás asignaturas aparecen uno, dos o tres cursos y después no vuelven a aparecer, especialmente las de primero y segundo, pero algunas de tercero como Ampliación de física o Estadística teórica y aplicada inciden en esta circunstancia prácticamente todos los años. Debemos recordar que siete cursos pueden no ser suficientes para valorar todas las asignaturas ya que los estudiantes emplean varios años más de media para terminar la carrera y no se matriculan de muchas asignaturas que consideran difíciles hasta que no han aprobado las demás.

Tabla 6.2.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Industrial.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Cálculo Infinitesimal (1º)		X		X			
Física general (1º)			X				
Dibujo técnico I (1º)		X					
Mecánica (2º)		X	X	X	X		
Ampliación de matemáticas (2º)		X	X	X	X		
Geometría descriptiva (2º)			X	X			
Dibujo técnico II (2º)			X				
Ampliación de física (3º)						X	X
Estadística teórica y aplicada (3º)				X	X		X
Termodinámica y fisico-química (3º)				X		X	
Mecánica de fluidos (4º)				X	X		
Calor y frío industrial (4º)					X		X
Teoría e instituciones económicas (4º)						X	
Metalurgia general (4º)						X	
Electrónica general (5º)							X
Construcción y arquitectura industrial (5º)					X		

El número de asignaturas con menos del 50% de aprobados respecto a matriculados en primera convocatoria es de 16 de primero, 2 de segundo, 3 de tercero, 4 de cuarto y 2 de quinto. En el primer año, ninguna de las asignaturas de Ingeniería Industrial tuvo un índice de no superación por encima del 50% de los presentados. Hemos destacado dos asignaturas de segundo curso, Mecánica y Ampliación de matemáticas, y una de tercero, Estadística teórica y aplicada, como las que presentan porcentajes de suspenso superiores al 50% durante tres años o más. De estas, Ampliación de matemáticas no aparece en la tabla 6.2.1, ya que esta asignatura tiene un alto porcentaje de superación en la segunda convocatoria que compensa los datos anuales. Observamos, también, que las asignaturas de tercero ya no son las que tienen mayor porcentaje de suspensos frente a presentados y son las dos de segundo las que durante cuatro años consecutivos, desde 1995 hasta 1999, obtienen altos porcentajes de suspensos. Este dato indica que en las asignaturas de tercer curso y posteriores los estudiantes, posiblemente al acumular una mayor experiencia, saben mejor cuando están preparados para superar una asignatura y estando matriculados en ella no se presentan a examen si no se consideran suficientemente preparados para superarlo.

Tras ser cursadas dos veces por los estudiantes, solamente una asignatura, Construcción y arquitectura industrial de 5º, con un 48.48%, tiene un porcentaje de aprobados inferior al 50%. Le siguen en menor índice de aprobados Mecánica de segundo (52.99%) y Cálculo infinitesimal de primero (55.26%).

Tabla 6.2.3. Evolución de la asignatura Construcción y arquitectura industrial.

Construcción y arquitectura industrial															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

95-96	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
96-97	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
97-98	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
98-99	12	0	0,00	0	0,00	12	100,00	1	8,33	1	100,00	11	91,67	1	8,33
99-00	23	4	17,39	4	100,00	19	82,61	9	39,13	4	44,44	15	65,22	8	34,78
00-01	22	9	40,91	6	66,67	16	72,73	5	22,73	3	60,00	13	59,09	9	40,91

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Al ser una asignatura de quinto curso no tiene matriculados en los cuatro primeros años de nuestro estudio cohorte; el quinto año se matriculan 12 estudiantes, no se presenta ninguno en junio y uno lo hace en septiembre logrando superarla. Los dos cursos siguientes se matriculan 23 y 22 estudiantes respectivamente, se presentan pocos al examen, pero los que lo hacen obtienen un alto porcentaje de superación. Los índices de aprobados respecto a matriculados no son altos, alcanzando un máximo del 40% debido, entre otras razones, a que los estudiantes abandonan la asignatura y no se presentan al examen en un porcentaje superior al 60% por convocatoria.

De las dos asignaturas que tiene un porcentaje superior al 50%, Mecánica fue superada tras matricularse dos años por el 52.99% de los estudiantes.

Tabla 6.2.4. Evolución de la asignatura Mecánica.

Mecánica															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	8	3	37,50	3	100,00	5	62,50	0	0,00	0	0,00	5	62,50	3	37,50
95-96	68	37	54,41	17	45,95	51	75,00	19	27,94	9	47,37	42	61,76	26	38,24
96-97	80	47	58,75	11	23,40	69	86,25	23	28,75	7	30,43	62	77,50	18	22,50
97-98	60	40	66,67	14	35,00	46	76,67	19	31,67	11	57,89	35	58,33	25	41,67
98-99	31	19	61,29	5	26,32	26	83,87	14	45,16	8	57,14	18	58,06	13	41,94
99-00	9	5	55,56	5	100,00	4	44,44	1	11,11	0	0,00	4	44,44	5	55,56
00-01	8	2	25,00	0	0,00	8	100,00	2	25,00	1	50,00	7	87,50	1	12,50

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Mecánica es una asignatura de segundo curso, por lo que el primer año solo tiene 8 matriculados. El mayor número de matriculados no se produce el segundo año, como indica el plan de estudios, sino en tercero, con 80 estudiantes; mientras que en segundo y cuarto se matricularon 68 y 60 respectivamente, el quinto año todavía se matricula un número importante de estudiantes, 31. El curso 1996-1997, además de ser en el que más estudiantes se matriculan es el que menor porcentaje la supera (22% de los matriculados la aprueban). Los otros tres años en que el número de matriculados es relativamente alto el porcentaje de aprobados ronda el 40%. En cuanto al porcentaje de aprobados por convocatoria observamos que en segunda convocatoria superan la materia mejores porcentajes de estudiantes que en la primera, pero mantienen la misma constante.

También observamos que en primera convocatoria se presenta a examen aproximadamente un 60% de los matriculados.

La siguiente tabla 6.2.5, se refiere a la tercera asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años (55.26%): Cálculo infinitesimal de primero.

Tabla 6.2.5. Evolución de la asignatura Cálculo infinitesimal.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	152	79	51,97	42	53,16	110	72,37	48	31,58	11	22,92	99	65,13	53	34,87
95-96	76	55	72,37	19	34,55	57	75,00	35	46,05	12	34,29	45	59,21	31	40,79
96-97	38	23	60,53	17	73,91	21	55,26	6	15,79	2	33,33	19	50,00	19	50,00
97-98	15	4	26,67	1	25,00	14	93,33	1	6,67	1	100,00	13	86,67	2	13,33
98-99	7	0	0,00	0	0,00	7	100,00	1	14,29	1	100,00	6	85,71	1	14,29
99-00	2	1	50,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00
00-01	4	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año de Cálculo infinitesimal de primero, de obligada matriculación para todos los estudiantes, se presentan a primera convocatoria el 51.97% de los matriculados, lo que indica que la mitad abandonaron esta asignatura antes de la evaluación. Los índices de aprobados respecto a matriculados son bastante bajos y sólo llega al 50% el tercer año; el primero no alcanza el 35% y el segundo aprobó el 40%. El cuarto y quinto año los porcentajes no llegan al 20%, ya que los estudiantes matriculados no se presentan a examen. Con respecto a los presentados a examen los porcentajes son variables: el primer año aprueban un 53.16% en primera convocatoria, pero en segunda sólo lo hace un 22.92%; el segundo año el porcentaje de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria baja a un 34.55%, prácticamente el mismo que en la segunda convocatoria; el tercer año todavía se vuelven a matricular un 25% de los estudiantes que accedieron, y aprueba un 73.91% de los que se presentaron a examen en primera convocatoria; a partir del cuarto año se presentan a examen muy pocos estudiantes.

La tabla 6.2.6, nos muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que entraron en Ingeniería Industrial en el curso 1994-1995.

Tabla 6.2.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995						
	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	156	93	20	6	5	32
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	26	8	8	1	2	7
TOTAL ABANDONOS	22	12	2	0	1	7
TOTAL TRASLADOS	45	22	12	2	3	6
Abandonos 1 ^{er} año	7	1	1	0	1	4
Traslados 1 ^{er} año	17	7	6	1	0	3

Abandonos 1 ^{er} ciclo	15	11	1	0	0	3
Traslados 1 ^{er} ciclo	28	15	6	1	3	3

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

El número total de matriculados por primera vez en Ingeniería Industrial en el curso 1994-1995 es de 156 estudiantes. El 59.61% (93) pertenecen al colectivo A, el 12.82% (20) pertenece al colectivo B, el 3.85% (6) al grupo C, el 3.20% (5) al colectivo D y el 20.51% (32) al E. Del total de matriculados este primer año, 26 estudiantes (16.67%) no aprobaron ninguna asignatura, por lo que tuvieron que dejar esta carrera o solicitar *carta de gracia*. Como podemos apreciar la incidencia es mayor en los grupos B y E con un 40% y un 21.87% de sus componentes en esta situación. El abandono en esta titulación es bajo, pues de los 156 estudiantes que accedieron abandonaron 22, lo que significa un 14.10%. Esto es debido a que se produce un número alto de traslados a otras titulaciones de la ULPGC, 45 en este caso (28.85% de los estudiantes) que deciden cursar una ingeniería técnica en la mayor parte de las ocasiones. Por colectivos, el abandono de esta titulación ronda entre el 10% y el 20%, y no apreciamos diferencias significativas entre los colectivos de nota alta en la PAAU y los que obtuvieron una calificación inferior a 6, situándose ambos grupos en torno a un 10%. En cuanto al traslado, si se aprecia diferencia en cuanto a la nota de la PAAU, ya que los dos colectivos que agrupan a los estudiantes con una nota inferior a 6 puntos, B y D, tienen un 60% de traslados a otra titulación en nuestra universidad, mientras que el colectivo A tiene un 23.65%, el C un 33.33% y el E un 18.75%.

Tabla 6.2.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 5 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 6 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 7 años	3	2	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	6	5	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 7 años	13	9	0	1	0	3
Estud. Con >80% de créd. aprob.	21	17	0	0	0	4
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	15	10	3	1	0	1
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	16	8	1	2	1	4
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	18	15	2	0	0	1
Estud. Con <35% de créd. aprob.	64	27	14	2	4	17

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Los 3 estudiantes de la promoción 1994-1995 de Ingeniería Industrial que primero se han graduado han invertido siete años en cursar todas las asignaturas y defender el Proyecto; dos pertenecen al colectivo A y uno al E. Volvemos a observar que el colectivo A, conformado por estudiantes de COU con una nota alta de selectividad y que eligieron esta carrera en primera opción, es el que más probabilidades tiene de acabar la carrera. Así, de los 6 primeros estudiantes que superan todos los créditos en seis años, 5 pertenecen a este tipo de estudiantes y uno al grupo E; y de los 13 que lo hacen en siete años, 9 son del colectivo A, 1 del C, que es similar al A pero con estudiantes que eligieron esta titulación como segunda opción, y 3 del E. La misma tendencia se percibe en el grupo de estudiantes que tienen más del 65% de los créditos aprobados: el 75% pertenece al colectivo A y el resto se reparte entre los demás. Los estudiantes que tienen aprobados entre el 35% y el 65% de los créditos son en un 67.65% del grupo A, 8.82% del B, 5.88% del C, 2.94% del D y 14.71% del E. Por último, la distribución de los estudiantes con menos del 35% de las asignaturas superadas está conformada por un 42.10% del colectivo A, 21.87% del B, 3.12% del C, 6.25% del D y 26.56% del E.

3. Ingeniería Técnica Naval.

Ésta es una titulación con pocos estudiantes por promoción, ya que en el curso 1994-95 acceden por primera vez 45, para un total de 130 estudiantes matriculados en esta ingeniería técnica. El número total de estudiantes en los cursos posteriores ha ido aumentando, 128 en el curso 1995-96, 154 en el curso 1996-97, 172 en el curso 1997-98, 170 en el curso 1998-99, 176 en el curso 1999-00 y 170 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados, en cambio, ha ido descendiendo, 32 en el curso 1995-96, 34 en el curso 1996-97, 35 en el curso 1997-98, 38 en el curso 1998-99, 35 en el curso 1999-00 y 31 en el curso 2000-01. Esto indica que esta titulación ha ido endureciendo las posibilidades de superación en los siete años estudiados, ya que con un número menor de nuevos accesos tiene cada vez más estudiantes matriculados.

En el curso 1994-95 solicitaron el acceso a Ingeniería Técnica Naval 501 estudiantes de la PAAU, 62 en primera opción; de Formación Profesional 157, escogiéndola como primera opción 30 de ellos; y 29 del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc. Como podemos observar, esta titulación aunque es muy solicitada por los estudiantes, no es atractiva como la primera de sus preferencias.

Procedentes de COU accedieron 30 estudiantes, el 66.67% de los matriculados, de los que sólo 10 (33.33%) solicitaron esta titulación como su primera opción. La misma proporción (33.33%) de los estudiantes son de género femenino. La distribución de los estudiantes según la opción de preferencia solicitada y la nota de la PAAU fue: 10 estudiantes de los 30 que accedieron solicitaron Ingeniería Técnica Naval como primera opción, de los que 2 presentaron una nota mayor que 7, 4 entre 6 y 7, y 4 tenían una calificación inferior a 6. Dos personas eligieron esta titulación como su segunda preferencia, 1 con una calificación entre 6 y 7, y 1 con una nota inferior a 6; y la tercera opción o sucesivas fue la seleccionada por 18 estudiantes de los que 1 tiene una

puntuación superior a 7 en la PAAU; 2 entre un 6 y un 7, y 15 accedieron con una nota inferior a 6. Estos datos indican que la mitad de los estudiantes que se matricularon procedentes de la PAAU habían seleccionado esta carrera como la tercera o superior opción dentro de sus preferencias y que, además, presentaban una nota baja, inferior a los 6 puntos, por lo que parece que llegan a esta titulación rebotados de sus primeras opciones al no tener suficiente nota para acceder a la primera o segunda de sus preferencias.

De Formación Profesional solicitaron el ingreso 157 estudiantes, pero solamente 13 lo hicieron como primera opción. Se matricularon 10 hombres, el 22.22% del total de la matrícula; de éstos, 1 tenía una nota entre 7 y 8 puntos y los otros 9 presentaban una calificación inferior a los 7 puntos de nota media. En el grupo de otros solicitaron el acceso 29 estudiantes y se matricularon 5, un 11.11% del total. En este año no se presentó ningún estudiante a las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años.

En esta titulación hemos reducido a 5 el número mínimo de matriculados necesario para tener en cuenta los porcentajes ya que el número total de matriculados en esta promoción es de sólo 45 estudiantes.

Tabla 6.3.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Técnica Naval.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1º)	X	X	X	X		X	
Cálculo Infinitesimal (1º)	X	X		X			X
Física (1º)	X	X	X				
Química (1º)	X	X	X				
Dibujo técn. y sistemas de representación I (1º)	X	X	X				
Mecánica (2º)		X	X	X		X	X
Termodinámica aplicada (2º)			X		X		
Resistencia de materiales y estructuras (3º)				X	X	X	X

Destaca en esta tabla que prácticamente todas las asignaturas que tienen un porcentaje de suspensos mayor del 50% de los matriculados lo hacen durante tres o más años. También llama la atención que todas las asignaturas de primer curso, Álgebra, Cálculo infinitesimal, Física, Química y Dibujo técnico y sistemas de representación I se encuentren en estas circunstancias. Además de las asignaturas de primero, Mecánica de segundo y Resistencia de materiales y estructuras de tercero son suspendidas sistemáticamente por los estudiantes; y Termodinámica aplicada de segundo aparece dos veces con porcentajes de aprobado inferiores al 50%. En esta titulación son las asignaturas de primero las que cierran el paso a los estudiantes. Una vez superadas estas asignaturas solo dos más, una en segundo y una en tercero, van a suponer un problema para los estudiantes. En cuarto ya no aparecen asignaturas con altos índices de no superación.

Tabla 6.3.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Técnica Naval.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1º)		X	X				
Cálculo Infinitesimal (1º)							X
Física (1º)		X					
Dibujo técn. y sistemas de representación I (1º)	X	X					
Mecánica (2º)						X	X
Termodinámica aplicada (2º)					X		
Electrotecnia y Electrónica (2º)		X					
Economía (3º)					X		
Resistencia de materiales y estructuras (3º)						X	X

Los datos de esta tabla difieren considerablemente de la anterior, pues ninguna asignatura tiene porcentajes de suspendidos respecto a los presentados superiores al 50% durante tres años o más, y sólo una de las asignaturas de primero aparece con este índice durante el primer año. Esto indica que un gran porcentaje de estudiantes desisten de presentarse al examen en las asignaturas citadas. No obstante, observamos que las asignaturas que siguen obteniendo en alguna ocasión altos índices de suspendidos con respecto a los presentados a examen son las mismas que citamos en la tabla anterior. Sobresale que tras siete años, algunas asignaturas de primero y segundo siguen apareciendo con altos porcentajes de suspensos para los estudiantes de esta promoción.

El número de asignaturas que tienen un porcentaje de aprobados inferior al 50% después de haber sido cursadas dos veces por los estudiantes es de 7 y corresponden a las 5 asignaturas de primero, Dibujo técnico y sistemas de representación I (24.44%), Física (24.44%), Álgebra (31.11%), Cálculo infinitesimal (31.11%) y Química (42.22%); además, aparecen Resistencia de materiales y estructuras (42.11%) de tercero y Mecánica (42.86%) de segundo. Como podemos observar, estas mismas asignaturas son las más difíciles de superar en la Ingeniería Técnica Naval.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Dibujo técnico y sistemas de representación I de primero, con un 24.44% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.3.3.

Tabla 6.3.3. Evolución de la asignatura Dibujo técnico y sistemas de representación I.

Dibujo técnico y sistemas de representación I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	12	26,67	5	41,67	40	88,89	4	8,89	3	75,00	37	82,22	8	17,78
95-96	16	5	31,25	1	20,00	15	93,75	4	25,00	2	50,00	13	81,25	3	18,75
96-97	6	0	0,00	0	0,00	6	100,00	1	16,67	0	0,00	6	100,00	0	0,00
97-98	4	1	25,00	1	100,00	3	75,00	2	50,00	0	0,00	3	75,00	1	25,00

98-99	3	3	100,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00
99-00	2	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00
00-01	5	3	60,00	2	66,67	3	60,00	1	20,00	1	100,00	2	40,00	3	60,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura no llega en los tres primeros años al 20% de aprobados sobre matriculados. El primer año solo aprobaron 8 estudiantes de los 45 matriculados, el segundo 3 de 16, y el tercero se matricularon 6 estudiantes y no aprobó ninguno. En las cifras de la primera y segunda convocatoria, la mayor parte de los estudiantes no llega a presentarse al examen, el porcentaje de presentación a la primera convocatoria es aproximadamente del 30% y menor en la segunda; además, los porcentajes de superación de los estudiantes que se presentan a examen tampoco son altos. Como ejemplo, podemos observar el curso 1996-1997 con 6 matriculados, ninguno de ellos se presentó a la primera convocatoria y a la segunda se presenta solamente uno que no logra superar el examen. A esta asignatura se presentan muy pocos de los estudiantes matriculados y aprueban una pequeña proporción. En concreto, de los 45 estudiantes matriculados el primer año solamente 18, el 40% de ellos, han logrado superar la asignatura tras 7 años

La siguiente tabla 6.3.4, se refiere a la segunda asignatura con mayor índice de suspensos tras matricularse dos años: Física de primero, que sólo alcanza un 24.44% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.3.4. Evolución de la asignatura Física.

Física															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	11	24,44	7	63,64	38	84,44	3	6,67	2	66,67	36	80,00	9	20,00
95-96	16	3	18,75	1	33,33	15	93,75	3	18,75	1	33,33	14	87,50	2	12,50
96-97	8	2	25,00	1	50,00	7	87,50	4	50,00	1	25,00	6	75,00	2	25,00
97-98	8	6	75,00	3	50,00	5	62,50	2	25,00	1	50,00	4	50,00	4	50,00
98-99	3	2	66,67	2	100,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67
99-00	3	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00
00-01	3	0	0,00	0	0,00	3	100,00	1	33,33	0	0,00	3	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En esta materia de primero la situación es similar a la asignatura anterior, pues los tres primeros años el porcentaje de aprobados no supera el 25%, debido a que los estudiantes sólo se presentan a examen en un 20%-25% por convocatoria. El primer año obtiene unos porcentajes de aprobados altos en las dos convocatorias, debido a que de los 45 estudiantes se presentan sólo 11 (24.44%) en primera convocatoria y 3 (6.67%) en la segunda, pero sólo superaron la asignatura 9 (20%) de los 45 matriculados. El segundo año es todavía más duro y sólo aprueban 2 (12.5%) de los 16 matriculados; a la primera convocatoria se presentan 3 y aprueba uno, y lo mismo sucede en la segunda. A

partir del tercer año el número de estudiantes matriculados es menor de 10, por lo que los porcentajes varían con facilidad; así el cuarto y quinto año los índices de aprobados están entre el 50%-60% y el sexto y el séptimo no aprueba ninguno de los estudiantes matriculados.

La tercera asignatura en esta misma situación es Álgebra de primero con un 31.11% de aprobados después de dos años, como se recoge en la tabla 6.3.5.

Tabla 6.3.5. Evolución de la asignatura Álgebra.

Álgebra															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	16	35,56	10	62,50	35	77,78	6	13,33	0	0,00	35	77,78	10	22,22
95-96	14	7	50,00	2	28,57	12	85,71	6	42,86	2	33,33	10	71,43	4	28,57
96-97	9	3	33,33	1	33,33	8	88,89	3	33,33	0	0,00	8	88,89	1	11,11
97-98	6	2	33,33	2	100,00	4	66,67	0	0,00	0	0,00	4	66,67	2	33,33
98-99	4	1	25,00	0	0,00	4	100,00	1	25,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
99-00	5	2	40,00	2	100,00	3	60,00	0	0,00	0	0,00	3	60,00	2	40,00
00-01	3	1	33,33	1	100,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura repite la situación de las asignaturas anteriores de primer curso, pues los porcentajes de aprobados respecto a matriculados y de presentación a examen siguen siendo bajos: sobre el 25% en el primer caso y el 35% en el segundo. Solamente 2 estudiantes han superado esta asignatura en la segunda convocatoria durante los 7 años estudiados y, salvo la primera convocatoria del primer año, en que el número de aptos por convocatoria ha sido de un 44.44% de los matriculados inicialmente, en el resto los índices de aprobados son bajos.

La asignatura Cálculo infinitesimal de primer curso presenta un porcentaje de aprobado tras dos años igual que el de la asignatura anterior (31.11%), como se indica en la tabla 6.3.6.

Tabla 6.3.6. Evolución de la asignatura Cálculo infinitesimal.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	12	26,67	7	58,33	38	84,44	4	8,89	1	25,00	37	82,22	8	17,78
95-96	17	7	41,18	5	71,43	12	70,59	1	5,88	1	100,00	11	64,71	6	35,29
96-97	3	2	66,67	0	0,00	3	100,00	2	66,67	0	0,00	3	100,00	0	0,00
97-98	6	2	33,33	2	100,00	4	66,67	1	16,67	0	0,00	4	66,67	2	33,33
98-99	2	1	50,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00

99-00	4	1	25,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
00-01	6	1	16,67	0	0,00	6	100,00	2	33,33	1	50,00	5	83,33	1	16,67

(1) Sobre matriculados-

(2) Sobre presentados

Como podemos observar, el primer curso de Ingeniería Técnica Naval se convierte en una barrera infranqueable para muchos estudiantes. En este caso, solamente 17 de los 45 estudiantes que se matricularon en el curso 1994-1995 han superado la asignatura en 7 años, lo que significa que el 62.22% de los estudiantes que comenzaron no ha podido aprobar Cálculo infinitesimal, porcentaje similar al de las demás asignaturas de primero. Además, todas estas asignaturas muestran el mismo comportamiento, el número de estudiantes que se presentan a examen es bajo y en la mayoría de los casos no llega al 30% en cada convocatoria. El número de aprobados entre las dos convocatorias está entre un 15% y un 30% del total de matriculados cada año. Otro dato significativo es que aproximadamente el 60% de los que se presentan en primera convocatoria del primer año suelen aprobar, disminuyendo este porcentaje por debajo del 50% en años sucesivos.

Asimismo Química de primero es la otra asignatura con un porcentaje de aprobados tras dos años del 42.22% de los estudiantes.

Tabla 6.3.7. Evolución de la asignatura Química.

Química															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	19	42,22	13	68,42	32	71,11	5	11,11	0	0,00	32	71,11	13	28,89
95-96	13	8	61,54	4	50,00	9	69,23	2	15,38	1	50,00	8	61,54	5	38,46
96-97	5	2	40,00	1	50,00	4	80,00	2	40,00	1	50,00	3	60,00	2	40,00
97-98	4	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
98-99	3	1	33,33	0	0,00	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00
99-00	1	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00
00-01	3	1	33,33	0	0,00	3	100,00	1	33,33	0	0,00	3	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Los índices de aprobado de esta asignatura, son ligeramente mayores los tres primeros años, entre el 28% y el 40%, pero a partir del cuarto año no ha aprobado ningún estudiante; hay que tener en cuenta que sumando las 8 últimas convocatorias sólo se han presentado 3 estudiantes a examen y el número de matriculados ha sido entre 1 y 4 cada uno de estos años.

Todas las asignaturas de primero se comportan bajo el mismo patrón, pocos presentados y muy pocos aprobados. Este hecho puede deberse a que la mayor parte de los matriculados no habían seleccionado esta ingeniería entre sus primeras opciones y además tuvieran una baja calificación de acceso a la universidad, pero consideramos

que esta situación debería reflejarse en todas las asignaturas y no solamente en las de primer curso.

Además de las cinco asignaturas de primero encontramos otras dos asignaturas que tienen altos índices de suspenso: Resistencia de materiales y estructuras y Mecánica.

Tabla 6.3.8. Evolución de la asignatura Resistencia de materiales y estructuras.

Resistencia de materiales y estructuras															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	2	2	100,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00
95-96	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
96-97	1	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00
97-98	7	2	28,57	2	100,00	5	71,43	0	0,00	0	0,00	5	71,43	2	28,57
98-99	11	1	9,09	1	100,00	10	90,91	3	27,27	1	33,33	9	81,82	2	18,18
99-00	10	4	40,00	0	0,00	10	100,00	6	60,00	0	0,00	10	100,00	0	0,00
00-01	9	6	66,67	1	16,67	8	88,89	5	55,56	1	20,00	7	77,78	2	22,22

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En esta asignatura de tercero observamos diferencias notables respecto a las de primero. Los dos primeros años solo tiene 2 matriculados, lo cual es normal al tratarse de una asignatura de tercero. El tercer año, que es cuando el grueso de los 45 matriculados en primero se debería matricular de esta asignatura, sólo se matricula un estudiante. El cuarto año se matriculan 7 y es en quinto y sexto año cuando más se matriculan, evidenciando que el retraso con respecto al plan de estudios es generalizado para todos los estudiantes. Los índices de aprobado a partir del curso 1997-1998, que es cuando el número de matriculados es superior a 5, son muy bajos, entre el 18% y el 28%. El índice presentados a examen también es bajo, exceptuando el último año estudiado. Destacamos el curso 1999-2000, en el que de 10 matriculados se presentan 4 en primera convocatoria y 6 en segunda, aunque no superó la asignatura ninguno de ellos. El máximo de estudiantes de la promoción 1994-95 aprobados por año en esta asignatura es de 2.

La última de las asignaturas seleccionadas por tener menos del 50% de aptos después de dos años es Mecánica de 2º con un 42.86% de aprobados.

Tabla 6.3.9. Evolución de la asignatura Mecánica.

Mecánica															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	2	1	50,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00
95-96	6	1	16,67	1	100,00	5	83,33	1	16,67	0	0,00	5	83,33	1	16,67

96-97	9	3	33,33	2	66,67	7	77,78	0	0,00	0	0,00	7	77,78	2	22,22
97-98	9	4	44,44	2	50,00	7	77,78	3	33,33	1	33,33	6	66,67	3	33,33
98-99	9	5	55,56	3	60,00	6	66,67	3	33,33	2	66,67	4	44,44	5	55,56
99-00	7	3	42,86	1	33,33	6	85,71	2	28,57	1	50,00	5	71,43	2	28,57
00-01	5	2	40,00	0	0,00	5	100,00	2	40,00	1	50,00	4	80,00	1	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En el curso 1995-1996, que es el curso en el que la mayor parte de los 45 matriculados el año anterior deberían cursar esta asignatura se matricularon 6 estudiantes, y solamente uno aprobó, aunque como sucede en asignaturas anteriores de esta titulación solamente se presentó a examen un estudiante en junio y otro en septiembre. En los años posteriores nunca hay más de 9 estudiantes matriculados y los índices de presentación a examen no llegan al 50%. El porcentaje de estudiantes que superan la asignatura en el año está entre el 15% y el 33%, salvo en el curso 1998-1999, que es ligeramente superior al 50%. En esta asignatura de segundo, es en el tercer, cuarto y quinto año cuando mayor número de estudiantes se matriculan, 9 personas cada uno de estos años; a partir del curso 1999-2000 la cantidad de matriculados procedentes de la cohorte 1994-1995 empieza a disminuir.

La tabla 6.3.10, muestra los datos de acceso, abandono y traslado de los estudiantes que accedieron a Ingeniería Técnica Naval en el curso 1994-1995.

Tabla 6.3.10. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	45	6	4	1	1	33
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	25	1	2	0	0	22
TOTAL ABANDONOS	17	0	0	0	1	16
TOTAL TRASLADOS	9	2	1	0	0	6
Abandonos 1 ^{er} año	10	0	0	0	1	9
Traslados 1 ^{er} año	7	2	1	0	0	4
Abandonos 1 ^{er} ciclo	7	0	0	0	0	7
Traslados 1 ^{er} ciclo	2	0	0	0	0	2

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

En el curso 1994-1995 acceden por primera vez a esta titulación 45 estudiantes. Distribuidos por colectivos, el E agrupa al 73.33% de los estudiantes, el A al 13.33%, el B al 8.88% y el C y el D al 2.22% cada uno. Casi tres de cada cuatro estudiantes provienen de Formación Profesional o de tercera y posteriores opciones de la PAAU. Del total de matriculados este primer año 25 estudiantes no aprobaron ninguna asignatura, y el 88% pertenecía al grupo E. Durante estos 7 años han abandonado la titulación 17 estudiantes de los que se matricularon, y se han trasladado a otra titulación dentro de nuestra Universidad 9. El grupo E pierde entre abandonos y traslados al 66.66% de los matriculados inicialmente y si en la matrícula este colectivo agrupaba a 3 de cada 4 estudiantes, en el caso de abandonos o traslados lo hace con 5 de cada 6. En

los otros colectivos al tener un número de matriculados entre 1 y 6 estudiantes, los datos no revelan situaciones especiales.

Tabla 6.3.11. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 5 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 6 años	4	1	0	1	0	2
Graduados en 7 años	1	1	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. Aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	1	0	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	1	1	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	1	0	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 7 años	4	0	2	0	0	2
Estud. Con >80% de créd. aprob.	6	1	1	0	0	4
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	1	0	0	0	0	1
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	1	0	0	0	0	1
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	1	0	0	0	0	1
Estud. Con <35% de créd. aprob.	24	2	1	0	1	20

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Ingeniería Técnica Naval es una titulación de cuatro años más el Proyecto Fin de Carrera; en cuatro años no se graduó ninguno de los estudiantes que accedieron en el curso 1994-1995, tampoco en cinco años. En 6 años se graduaron 4, la mitad de ellos del colectivo E y la otra mitad de los dos grupos con nota superior a seis en la PAAU, el A y el C. En siete años se tituló un estudiante más del colectivo A. En cuanto a los estudiantes que han cursado el total de los créditos de Ingeniería Técnica Naval pero que no han defendido el proyecto final de carrera, en cuatro años no terminó ningún estudiante, en cinco lo hizo solamente uno del colectivo que solicitó esta titulación en primera opción y con una alta calificación de selectividad, en 6 años otro estudiantes, en este caso del colectivo E, y en siete años cursaron todos los créditos 4 estudiantes, 2 del grupo B y 2 del E. En conjunto, entre titulados y estudiantes con el 100% de los créditos terminados sin defender el proyecto, la mitad pertenece al colectivo E que agrupa al 75% aproximadamente de los estudiantes y la otra mitad a estudiantes de primera opción o de segunda con nota alta en la PAAU.

Entre los estudiantes que no han terminado todos los créditos existen notables diferencias, hay 6 con más del 80% de los créditos aprobados, 4 del colectivo E y 2 de los que eligieron esta titulación en primera opción; entre el 35% y el 80% hay otros 3 del grupo E. Con menos del 35% de los créditos aprobados hay 24 de los 45 estudiantes que accedieron siete años atrás, lo que supone más del 53.33%, de los que el 83.33% pertenecen al colectivo E.

4. Ingeniería Técnica de Obras Públicas.

En el curso 1994-95 empiezan Obras Públicas en la ULPGC 171 estudiantes. El número de estudiantes en los cursos posteriores aumenta hasta casi los 700 y vuelve a disminuir; por año son 650 en el curso 1995-96, 690 en el curso 1996-97, 697 en el curso 1997-98, 687 en el curso 1998-99, 689 en el curso 1999-00 y 606 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados no sigue la misma trayectoria; ha ido descendiendo de una manera importante, sobre todo en los últimos años; fueron 166 en el curso 1995-96, 144 en el curso 1996-97, 125 en el curso 1997-98, 121 en el curso 1998-99, 101 en el curso 1999-00 y 62 en el curso 2000-01. Esta titulación, como la anterior, se ha ido endureciendo ya que con una tercera parte del número de estudiantes que accedieron en el curso 1994-95 tiene en el curso 1999-00 un número de estudiantes matriculado ligeramente mayor que los del primer año estudiado.

Procedentes de la PAAU solicitaron el acceso en el curso 1994-95 857 estudiantes, 190 en primera opción; de Formación Profesional 162, eligiéndola como primera opción 27, y 42 del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

El 77.78% de los matriculados, provienen de la PAAU, de los que casi un 60% solicitaron esta titulación como primera preferencia. La presencia femenina representa un 36.09% de los matriculados. Entre los 79 estudiantes que seleccionaron esta carrera como primera opción 9 (11%) presentaron una nota mayor que 7, 27 (34%) entre 6 y 7, y 43 (55%) tenían una calificación inferior al 6. Como segunda preferencia seleccionaron esta titulación 17 estudiantes (12.78%), 1 con una calificación superior al 7, 4 entre 6 y 7, y 12 con una nota inferior al 6; la tercera opción o sucesivas fue la seleccionada por 37 (27.8%) estudiantes de los que 1 tiene una puntuación superior al 7 en la PAAU; 13 entre un 6 y un 7, y 23 una nota inferior al 6.

Tras haber cursado Formación Profesional se matricularon 23 estudiantes, el 13.45% del total; de estos 5 tenían una nota media entre 7 y 8 y 18 una nota inferior a 7 puntos. Tres estudiantes superaron las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años y se matricularon; en el grupo de otros se matricularon 7 estudiantes, un 7.02% del total.

La tabla 6.4.1. presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.4.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Técnica de Obras Públicas.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1º)	X		X				
Cálculo Infinitesimal (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Física (1º)	X	X	X		X	X	X
Química (1º)	X	X	X	X	X		X
Dibujo técnico I (1º)	X	X	X	X		X	X
Electrotecnia y luminotecnia (2º)	X	X	X		X	X	
Materiales de construcción (2º)		X			X		
Inglés I (2º)		X	X	X	X		

Sistemas de representación (2º)			X	X		X	
Mecánica (2º)			X	X	X	X	X
Resistencia de materiales (3º)			X		X	X	X
Hidráulica I (3º)			X	X			X
Inglés II (3º)					X		
Maquinaria y medios auxiliares (3º)					X	X	X
Geotecnia y cimientos (3º)					X	X	
Obras Marítimas (4º)				X	X		X
Obras Hidráulicas (4º)				X	X	X	X
Caminos II (4º)					X		
Estructuras metálicas (4º)						X	
Hormigón armado y pretensado (4º)							X

En esta titulación encontramos 5 asignaturas con un porcentaje de suspensos por encima del 50% de los matriculados en cada uno de los cuatro cursos de que consta el plan de estudios; también hay materias con este porcentaje durante tres o más años en todos los cursos. Como en la titulación anterior, el primer curso es muy difícil para los estudiantes, pues cuatro de las cinco asignaturas, Cálculo infinitesimal, Física, Química y Dibujo técnico I, se encuentran en esta situación prácticamente los siete años estudiados. En segundo curso, son cuatro las asignaturas que señalamos: Electrotecnia y luminotecnia, Inglés I, Sistemas de representación y Mecánica, que destaca por estar incluida en esta tabla los cinco últimos años consecutivos. De tercer curso, hemos destacado tres de las cinco asignaturas que algún curso han tenido más del 50% de suspensos, estas son, Resistencia de materiales, Maquinaria y medios auxiliares e Hidráulica I. en el último curso, cuarto también hemos anotado dos de las cinco que aparecen en la tabla, Obras Hidráulicas y Obras marítimas.

Tabla 6.4.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Técnica de Obras Públicas.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Cálculo Infinitesimal (1º)			X	X			
Física (1º)							X
Química (1º)		X	X				
Dibujo técnico I (1º)	X	X	X			X	
Electrotecnia y luminotecnia (2º)			X		X	X	X
Topografía y fotogrametría (2º)			X				
Inglés I (2º)		X		X	X	X	
Materiales de construcción (2º)				X			
Mecánica (2º)			X			X	
Sistemas de representación (2º)					X	X	
Resistencia de materiales (3º)						X	X
Instalaciones eléctricas (3º)						X	
Inglés II (3º)					X		
Maquinaria y medios auxiliares (3º)			X		X	X	X
Geotecnia y cimientos (3º)					X		
Hidráulica I (3º)							X
Obras Hidráulicas (4º)					X	X	
Procedimiento de construcción (4º)							X
Estructuras metálicas (4º)						X	
Hormigón armado y pretensado (4º)				X			

En la tabla que recoge las asignaturas con menos del 50% de aprobados entre los que se presentan a examen en primera convocatoria aparece una gran cantidad de asignaturas de todos los cursos; en concreto, 4 asignaturas de primero, 6 de segundo, 6 de tercero y 4 de cuarto; pero sólo 4 tienen estos resultados durante tres años o más: Dibujo técnico de primero, Electrotecnia y luminotecnia e Inglés I de segundo y Maquinaria y medios auxiliares de tercero. Como se puede observar, hay diferencias notables con la tabla 6.4.1, referida al porcentaje de suspensos respecto a matriculados, debido a que los estudiantes que se presentan a examen aprueban en un porcentaje mayor al 50%. Pero son muchos los estudiantes que no se presentan en ninguna de las dos convocatorias, por lo que el porcentaje final de suspensos con respecto a los matriculados es superior al 50%. Nos sorprende en esta tabla el hecho de que el curso en el que más asignaturas tienen un alto porcentaje de no superación con respecto a examen sea el sexto año que los estudiantes de la cohorte 1994-1995 pasan en la Universidad, cuando la mayor parte deberían haber acabado y los matriculados en estas asignaturas deberían ser escasos.

Cuatro son las asignaturas con un porcentaje de aprobados inferior al 50% después de haber sido cursadas dos veces por los estudiantes. Como advertimos en la Ingeniería Técnica Naval, las asignaturas de primer curso son las que mayores índices de fracaso acumulan: Dibujo técnico (44.71%), Física (28.82%), Cálculo infinitesimal (38.01%) y Química (49.41%).

La tabla 6.4.3. se refiere a la asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años: Física de primero, con un 28.82% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.4.3. Evolución de la asignatura Física.

Física															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	170	38	22,35	29	76,32	141	82,94	17	10,00	4	23,53	137	80,59	33	19,41
95-96	91	17	18,68	10	58,82	81	89,01	15	16,48	6	40,00	75	82,42	16	17,58
96-97	53	12	22,64	6	50,00	47	88,68	13	24,53	3	23,08	44	83,02	9	16,98
97-98	45	26	57,78	19	73,08	26	57,78	7	15,56	5	71,43	21	46,67	24	53,33
98-99	20	7	35,00	4	57,14	16	80,00	1	5,00	1	100,00	15	75,00	5	25,00
99-00	13	3	23,08	2	66,67	11	84,62	0	0,00	0	0,00	11	84,62	2	15,38
00-01	14	4	28,57	1	25,00	13	92,86	1	7,14	1	100,00	12	85,71	2	14,29

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje de aprobados durante los tres primeros años en esta asignatura, sumando las dos convocatorias, fue inferior al 20% de los matriculados entre los estudiantes de la promoción 1994-1995. El curso 1997-1998 parece que hay un cambio en los resultados ya que la superan más de la mitad de los matriculados, pero en los tres siguientes años el porcentaje de aprobados vuelve a bajar hasta el 14%. Analizando los

tres primeros años observamos lo que es una constante en las asignaturas de primer curso de ingeniería técnica estudiadas: los estudiantes abandonan la asignatura antes del examen final de la convocatoria y a éste se presentan una pequeña parte de los matriculados. En este caso los porcentajes de presentados son extremadamente bajos, sobre el 20%, por lo que aún teniendo altos porcentajes de aprobados respecto a los estudiantes que se presentan a examen, los datos generales son inferiores al 20% de aprobados al año. Llama la atención que una asignatura de primero mantenga tan altos número de estudiantes de una cohorte seleccionada 6 y 7 años después de haberse impartido por primera vez, lo que indica que muchos estudiantes dejan estas asignaturas por considerarlas difíciles y que se vuelven a matricular o presentar a examen al final de la carrera, cuando ya han superado muchas otras de cursos superiores. Aun así, el séptimo año sólo la superaron 2 de los 14 estudiantes matriculados.

La segunda asignatura de primer curso cuyo porcentaje de aprobados tras dos años esta por debajo del 50% es Cálculo infinitesimal con un 38.01%, según se recoge en la tabla 6.4.4.

Tabla 6.4.4. Evolución de la asignatura Cálculo infinitesimal.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	171	54	31,58	34	62,96	137	80,12	27	15,79	8	29,63	129	75,44	42	24,56
95-96	84	25	29,76	13	52,00	71	84,52	21	25,00	9	42,86	62	73,81	22	26,19
96-97	43	18	41,86	7	38,89	36	83,72	11	25,58	5	45,45	31	72,09	12	27,91
97-98	29	9	31,03	2	22,22	27	93,10	6	20,69	1	16,67	26	89,66	3	10,34
98-99	23	7	30,43	5	71,43	18	78,26	1	4,35	0	0,00	18	78,26	5	21,74
99-00	19	5	26,32	3	60,00	16	84,21	3	15,79	2	66,67	14	73,68	5	26,32
00-01	15	5	33,33	4	80,00	11	73,33	3	20,00	1	33,33	10	66,67	5	33,33

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura mantiene la misma tendencia que las otras de primero de ingeniería técnica; se presenta a examen un 30% aproximadamente de los matriculados y aprueban un 25% en total entre las dos convocatorias del año. Tras siete años todavía existe un número importante de estudiantes de la promoción 1994-1995 intentando superar la asignatura.

La asignatura con el tercer porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Dibujo técnico de primero, con un 44.71% de aprobados, según indica la tabla 6.4.5.

Tabla 6.4.5. Evolución de la asignatura Dibujo técnico.

Dibujo técnico															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	169	96	56,80	29	30,21	140	82,84	47	27,81	8	17,02	132	78,11	37	21,89
95-96	85	57	67,06	20	35,09	65	76,47	33	38,82	18	54,55	47	55,29	38	44,71
96-97	29	11	37,93	3	27,27	26	89,66	5	17,24	4	80,00	22	75,86	7	24,14
97-98	25	10	40,00	6	60,00	19	76,00	2	8,00	0	0,00	19	76,00	6	24,00
98-99	12	7	58,33	5	71,43	7	58,33	2	16,67	1	50,00	6	50,00	6	50,00
99-00	11	5	45,45	1	20,00	10	90,91	2	18,18	2	100,00	8	72,73	3	27,27
00-01	10	3	30,00	2	66,67	8	80,00	4	40,00	1	25,00	7	70,00	3	30,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura tiene bajos índices de aprobados, tanto respecto a los matriculados como a los presentados a examen, pues siete años después de que se imparta todavía tiene 10 matriculados de la promoción 1994-1995. Las cifras de presentación a examen en primera convocatoria están entre el 40% y el 60%, y las de la segunda son similares. Los índices de aprobados de esta primera convocatoria están sobre el 30% de los presentados los tres primeros años, lo que determina que en los cuatro primeros años, salvo el segundo que tiene un número importante de aprobados en segunda convocatoria, el porcentaje total de aprobados sea inferior al 25% de los estudiantes matriculados.

La cuarta asignatura es Química, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 49.41% de los estudiantes.

Tabla 6.4.6. Evolución de la asignatura Química.

Química															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	170	87	51,18	50	57,47	120	70,59	36	21,18	15	41,67	105	61,76	65	38,24
95-96	61	31	50,82	15	48,39	46	75,41	18	29,51	4	22,22	42	68,85	19	31,15
96-97	29	12	41,38	4	33,33	25	86,21	8	27,59	3	37,50	22	75,86	7	24,14
97-98	18	6	33,33	5	83,33	13	72,22	0	0,00	0	0,00	13	72,22	5	27,78
98-99	12	4	33,33	4	100,00	8	66,67	0	0,00	0	0,00	8	66,67	4	33,33
99-00	7	1	14,29	0	0,00	7	100,00	1	14,29	1	100,00	6	85,71	1	14,29
00-01	10	2	20,00	2	100,00	8	80,00	1	10,00	0	0,00	8	80,00	2	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura mantiene la situación de las otras asignaturas de primero; sin embargo, los porcentajes de aprobados son ligeramente superiores los tres primeros años y oscilan entre el 25% y el 40%. Los estudiantes parecen demostrar más confianza

en la superación de esta asignatura y se presentan a examen la mitad de los matriculados los primeros años. No obstante, la tendencia en los últimos años parece endurecer las condiciones necesarias para superar la asignatura.

Al igual que en la Ingeniería Técnica Naval, las asignaturas de primero siguen manteniendo la misma tendencia, pocos presentados y muy pocos aprobados. Esta ingeniería, fue seleccionada por los estudiantes entre sus primeras opciones, por lo que la opción elegida no es la principal razón del fracaso académico.

La tabla 6.4.7, muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que accedieron a Ingeniería Técnica de Obras Públicas en el curso 1994-1995.

Tabla 6.4.7. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995		Totales	A	B	C	D	E
Matriculados		171	36	43	5	12	75
Estudiantes que no superan régimen de permanencia		70	3	19	0	5	43
TOTAL ABANDONOS		65	5	13	0	5	42
TOTAL TRASLADOS		14	1	6	0	1	6
Abandonos 1 ^{er} año		36	1	3	0	3	29
Traslados 1 ^{er} año		8	1	3	0	1	3
Abandonos 1 ^{er} ciclo		29	4	10	0	2	13
Traslados 1 ^{er} ciclo		6	0	3	0	0	3

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

En el curso 1994-1995 acceden a esta titulación de 171 estudiantes. El 46.2% solicitaron esta carrera como la primera de sus opciones al finalizar COU; de éstos, 36 tenían una nota superior al 6 y 43 entre 5 y 6 puntos en selectividad. De segunda opción fueron el 10% y de tercera opción de la PAAU o de Formación Profesional, etc. el 43.8%. El primer año 70 estudiantes (40.94%) no aprobaron ninguna asignatura; de éstos, el 61.43% pertenecía al grupo E, y el 27.14% a estudiantes de primera opción con nota baja. El abandono ha supuesto que el 38.01% de los 171 estudiantes que empezaron se hayan ido de la universidad sin obtener un título o se hayan trasladado a otra titulación, un 8.19% del total.

Tabla 6.4.8. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	1	0	0	0	0	1
Graduados en 3 años	1	0	0	0	0	1
Graduados en 4 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 5 años	4	3	0	0	0	1
Graduados en 6 años	7	4	1	0	0	2
Graduados en 7 años	14	7	2	0	0	5
Estud.con 100% créd. Aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0

Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	1	1	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	8	3	1	1	1	2
Estud.con 100% créd. aprob. en 7 años	8	2	5	0	0	1
Estud. Con >80% de créd. aprob.	15	5	2	1	2	5
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	16	3	7	2	0	4
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	8	1	3	1	2	1
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	13	3	1	0	1	8
Estud. Con <35% de créd. aprob.	75	4	21	0	6	44

A: Estudiantes de 1ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Esta ingeniería técnica la han finalizado en cinco años 4 estudiantes de los que 3 son del colectivo A que agrupa al 21.05% de los matriculados y 1 del E que concentra al 46.2%. Los estudiantes con buenas notas en la enseñanza media que solicitaron la titulación cursada como la primera de sus preferencias suelen tener un éxito bastante mayor que el de su presencia en la matrícula, al contrario de lo que pasa con otros estudiantes con notas más bajas o de Formación Profesional, etc. Con los graduados en 6 años pasa algo similar, pues de los 7 estudiantes que han finalizado, 5 son de primera opción (4 del grupo A y 1 del B), y 2 del colectivo E. En 7 años finalizaron 14 estudiantes, la mitad del grupo A, dos más del B y los cinco restantes del E. Respecto a los estudiantes que han aprobado el 100% de los créditos pero no han defendido el Proyecto Fin de Carrera, no ha concluido ninguno en cuatro años y en cinco años un solo estudiante del grupo de primera opción con nota alta. En seis años son ocho los estudiantes que cursan todos los créditos, de los que, seis pertenecen a los grupos de primera y segunda opción de inscripción y los dos restantes al colectivo E. En siete años vuelven a ser ocho, siete son estudiantes de primera opción de la PAAU y otro del colectivo E.

Referente a los estudiantes que todavía no han finalizado todas las asignaturas existen 31 a quines les resta menos del 65% y están proporcionalmente distribuidos entre los distintos colectivos. Entre el grupo de los que tienen menos del 35% de los créditos aprobados, destacan los que accedieron en primera opción pero con una nota baja de selectividad y los pertenecientes al colectivo E que conforman el 58.7% de este grupo.

5. Ingeniería Técnica Industrial.

A comienzos del curso 1994-95 la titulación de Ingeniería Técnica Industrial cuenta con 1558 estudiantes matriculados, de los que 402 se matriculan este año por primera vez. El número de estudiantes matriculados en esta titulación en los años posteriores aumenta hasta los 1700 y luego vuelve a disminuir (1695 en el curso 1995-96, 1745 en el curso 1996-97, 1714 en el curso 1997-98, 1718 en el curso 1998-99, 1572 en el curso 1999-00 y 1577 en el curso 2000-01). El número de nuevos matriculados no sigue la misma trayectoria y ha ido descendiendo hasta menos de la

mitad en los últimos años (383 en el curso 1995-96, 326 en el curso 1996-97, 274 en el curso 1997-98, 271 en el curso 1998-99, 213 en el curso 1999-00 y 195 en el curso 2000-01). Esta titulación también se ha ido endureciendo en este periodo, pues con menos de la mitad del número de estudiantes que accedieron en el curso 1994-95 tiene en el curso 2000-01 un número de estudiantes matriculados prácticamente igual a los de ese primer año.

En el curso 1994-95 solicitaron el acceso a esta Ingeniería Técnica 1184 estudiantes procedentes de selectividad, 266 en primera opción; 246 de Formación Profesional, eligiéndola como primera opción 137; y 81 del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

De la PAAU provienen 221 estudiantes, el 54.98% de los matriculados; de los que 128 (57.92%), solicitaron esta titulación en primera opción. El porcentaje masculino en este grupo es del 71.95%. De los 128 estudiantes que seleccionaron esta titulación como prioritaria, el 2.26% de los matriculados provenientes de COU, obtuvieron una calificación superior al 7 en selectividad; con una calificación de entre 6 y 7 puntos se matriculó un 24.43%; y con una puntuación inferior a 6 puntos un 31.22%. Los estudiantes matriculados que seleccionaron esta ingeniería como segunda opción fueron 69, lo que representa un 11.31% de los que accedieron de la PAAU; 1 de ellos obtuvo una calificación superior a 7 puntos, 3 entre 6 y 7; y 21 por debajo de 6 puntos. De tercera o sucesivas opciones se matricularon 68 personas (30.77% del total) de los que 5 tuvieron una calificación superior al 7 en selectividad, 16 entre 6 y 7, y 47 estudiantes obtuvieron menos de 6 puntos.

De Formación Profesional se matricularon 142 estudiantes (35.32% del total), de los que solo el 9.15%, eran mujeres. De los matriculados, 2 tenían una nota media superior al 9, 6 entre 8 y 9, 31 entre 7 y 8, y 103, una nota inferior a 7 puntos. Cuatro estudiantes superaron las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años y se matricularon. En el grupo de otros se matricularon 35 estudiantes (8.71% del total).

La tabla 6.5.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.5.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Técnica Industrial

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1º)	X		X	X	X		
Cálculo Infinitesimal (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Física (1º)	X	X	X		X	X	X
Química (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Dibujo técnico I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Teoría de los circuitos y electrometría (2º)	X	X	X	X	X	X	X
Dibujo técnico II (2º)		X	X	X	X	X	X
Topografía y construcción (2º)		X					
Química física (2º)		X					
Termodinámica y termotecnia (2º)			X		X	X	
Mecánica general (2º)		X	X	X	X		
Ingles I (2º)				X			

Ciencia de los material. y aplicaciones (2°)				X			
Ampl. de matemáticas y programación (2°)					X	X	
Electrotecnia (3°)		X	X	X			
Electrónica básica (3°)		X	X	X			
Elasticidad y resistencia de materiales(3°)		X		X	X		
Tecnología mecánica y metrotécnia (3°)		X					
Mecánica técnica (3°)		X	X	X	X	X	X
Análisis químico I (3°)			X	X			
Ingles II (3°)				X			
Mecánica de fluidos (3°)						X	X
Servosistemas (4°)			X	X			
Cálculo automático (4°)					X	X	X
Medidas electrónicas (4°)					X	X	X
Motores térmicos e hidráulicos (4°)						X	
Cálculo de estructuras (4°)						X	
Electrónica industrial (4°)						X	X

La Ingeniería Técnica Industrial se muestra en esta tabla como una de las titulaciones más duras para los estudiantes, pues las 5 materias de primer curso están señaladas entre las que tienen índices de no superación superiores al 50% durante más de tres años. Cálculo infinitesimal, Química I y Dibujo técnico, han obtenido este resultado durante los 7 años analizados. De segundo son 9 las asignaturas con el porcentaje indicado y tres, Teoría de los circuitos y electrometría, Termodinámica y termotecnia y Mecánica general lo repiten tres o más años, dándose el caso de que las dos primeras lo hacen durante los 7 y 6 últimos años. En tercer curso, son 8 las asignaturas con una baja proporción de aprobados respecto a los matriculados, de las que destacamos por Electrotecnia, Electrónica básica, Elasticidad y resistencia de materiales y Mecánica general. Del cuarto y último curso, son 6 las asignaturas que mantienen esta tónica, destacando Cálculo automático y Medidas electrónicas con tres años consecutivos con un porcentaje de aprobados inferior al 50% entre las dos convocatorias anuales.

Tabla 6.5.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Técnica Industrial.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1°)					X		
Química (1°)					X		
Dibujo técnico I (1°)	X	X	X	X	X		X
Teoría de los circuitos y electrometría (2°)		X	X	X	X	X	X
Dibujo técnico II (2°)		X			X	X	
Termodinámica y termotecnia (2°)					X		
Mecánica general (2°)		X			X		
Ampl. de matemáticas y programación (2°)						X	
Electrotecnia (3°)					X	X	
Elasticidad y resistencia de materiales (3°)						X	
Mecánica técnica (3°)			X	X	X	X	
Operaciones básicas (3°)				X			
Ingles II (3°)					X		
Oficina técnica y organización industrial (4°)				X	X	X	
Transporte y distribución de energía eléctrica (4°)				X			

Existen diferencias entre la tabla en la que se recogen las asignaturas con un alto índice de suspensos respecto a los matriculados y esta que recoge a los que se presentan a la primera convocatoria. Los primeros años, una parte considerable de los estudiantes no se presentan a examen, pero los que lo hacen la superan por encima del 50%. En primer curso, sólo Dibujo técnico I tiene un índice de suspensos por encima del 50% de los presentados a la primera convocatoria, pero asignaturas como Cálculo infinitesimal o Física que aparecerían en esta situación todos los años cuando computábamos sobre presentados, ahora no aparecen en la tabla en ninguno de los cursos estudiados, o Álgebra y Química que solamente aparecen en el quinto año analizado. Otra particularidad de esta titulación es que aparecen en este listado varias asignaturas que no lo hacían en el anterior, lo que indica que, si bien tienen un alto índice de fracaso en la primera convocatoria, en la segunda la superan un número de estudiantes suficientes para superar el 50% de aprobados respecto a los matriculados. En este caso están las asignaturas Oficina técnica de organización industrial de 4º y Transporte y distribución de energía eléctrica de 4º. En el caso contrario, están otras que tiene durante tres o más años porcentajes de aprobados inferiores al 50% de los matriculados y que no aparecen en la tabla en la que analizamos el porcentaje respecto a los presentados a la primera convocatoria, porque tienen un bajo índice de presentación a examen, pero los que se presentan la superan en un elevado porcentaje; entre estas asignaturas están las citadas de primero, Electrónica básica de 3º, y Cálculo automático y Medidas electrónicas de 4º. Se mantienen como asignaturas complejas en esta tabla y en la 7.5.1, Dibujo técnico I de 1º, Teoría de los circuitos y electrometría y Dibujo técnico II de 2º y Mecánica técnica de 3º.

En Ingeniería Técnica Industrial las asignaturas con un porcentaje de aprobados inferior al 50% después de haber sido cursadas dos veces por los estudiantes son un total de 8, la cifra más alta de las ingenierías analizadas. Las asignaturas de primer curso son las que mayor índice de fracaso acumulan, cuatro de este primer curso: Dibujo técnico I (35%), Física (37.91%), Cálculo infinitesimal (36.32%) y Química (43.75%); de las restantes, Teoría de los circuitos y electrometría de segundo (49.17%); Elasticidad y resistencia de materiales de tercero (47.54%); y Cálculo automático (43.75%) y Medidas electrónicas (43.75%) de cuarto.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Dibujo técnico I de primero, con un 35% de aprobados, según se recoge en la tabla 6.5.3.

Tabla 6.5.3. Evolución de la asignatura Dibujo técnico I.

Dibujo técnico I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	398	171	42,96	55	32,16	343	86,18	99	24,87	16	16,16	327	82,16	71	17,84
95-96	182	92	50,55	38	41,30	144	79,12	46	25,27	26	56,52	118	64,84	64	35,16
96-97	83	31	37,35	11	35,48	72	86,75	22	26,51	8	36,36	64	77,11	19	22,89
97-98	75	24	32,00	11	45,83	64	85,33	15	20,00	3	20,00	61	81,33	14	18,67
98-99	52	18	34,62	5	27,78	47	90,38	11	21,15	4	36,36	43	82,69	9	17,31

99-00	35	13	37,14	8	61,54	27	77,14	4	11,43	1	25,00	26	74,29	9	25,71
00-01	37	13	35,14	4	30,77	33	89,19	11	29,73	4	36,36	29	78,38	8	21,62

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Salvo el segundo año analizado, con un 35% de aprobados respecto a matriculados tras las dos convocatorias, esta asignatura no es superada por más del 25% de los matriculados cada año. El primer año, con casi 400 matriculados, se presentan a la primera convocatoria menos de la mitad, un 42.96%, y superan la evaluación el 32.16% de los presentados, en total 55 de los 398 matriculados; en segunda convocatoria se presentan 99 y aprueban 16, con lo que el total es de 71 estudiantes positivamente evaluados, un 17.84% del total de matriculados. A partir del tercer año las cifras son similares, entre un 30 y un 40% de presentados en primera convocatoria, y la superan un 35%; y sobre un 25% de presentados en segunda convocatoria, la superan un 30% de los presentados de media; en total, entre el 17% y el 25% de los matriculados aprueban esta asignatura. El segundo año la supera el 35% de los matriculados debido a que hay un mayor índice de estudiantes que se presentan a examen y un mayor porcentaje de aprobados respecto a los presentados.

La segunda asignatura de primer curso cuyo porcentaje de aprobados tras dos años está por debajo del 50% es Cálculo infinitesimal con un 35.32%, como se indica en la tabla 6.5.4.

Tabla 6.5.4. Evolución de la asignatura Cálculo infinitesimal.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	399	118	29,57	59	50,00	340	85,21	65	16,29	19	29,23	321	80,45	78	19,55
95-96	193	72	37,31	41	56,94	152	78,76	40	20,73	21	52,50	131	67,88	62	32,12
96-97	91	42	46,15	24	57,14	67	73,63	19	20,88	6	31,58	61	67,03	30	32,97
97-98	64	32	50,00	18	56,25	46	71,88	10	15,63	6	60,00	40	62,50	24	37,50
98-99	36	13	36,11	10	76,92	26	72,22	2	5,56	1	50,00	25	69,44	11	30,56
99-00	20	5	25,00	3	60,00	17	85,00	3	15,00	1	33,33	16	80,00	4	20,00
00-01	18	4	22,22	3	75,00	15	83,33	3	16,67	1	33,33	14	77,78	4	22,22

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año, con 399 matriculados superó la asignatura menos del 20% de los que se matricularon. A la primera convocatoria se presentó el 29.57% de los estudiantes y aprobaron la mitad de los presentados; en la segunda los resultados son inferiores, se presentaron 65 (16.29%) y la superaron 19 (29.23%) de los presentados. Los siguientes cuatro años, los índices finales de aprobados respecto a los matriculados están alrededor del 30%; presentándose a la primera convocatoria la mitad o menos de los matriculados, con cifras de aprobados entre el 50% y el 75% de los presentados y datos inferiores en la segunda convocatoria. Los dos últimos años analizados el porcentaje final de

superación es del 20% aproximadamente, debido a que no se presenta más del 25% de los matriculados a las convocatorias oficiales.

La tabla 6.5.5, se refiere a la tercera asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años: Física de primero, con un 37.91% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.5.5. Evolución de la asignatura Física.

Física															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	401	101	25,19	74	73,27	327	81,55	40	9,98	15	37,50	312	77,81	89	22,19
95-96	177	53	29,94	37	69,81	140	79,10	25	14,12	18	72,00	122	68,93	55	31,07
96-97	92	37	40,22	21	56,76	71	77,17	15	16,30	2	13,33	69	75,00	23	25,00
97-98	66	42	63,64	29	69,05	37	56,06	6	9,09	5	83,33	32	48,48	34	51,52
98-99	28	8	28,57	8	100,00	20	71,43	1	3,57	1	100,00	19	67,86	9	32,14
99-00	14	3	21,43	2	66,67	12	85,71	3	21,43	0	0,00	12	85,71	2	14,29
00-01	19	6	31,58	6	100,00	13	68,42	0	0,00	0	0,00	13	68,42	6	31,58

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje final de aprobados en Física durante cada uno de los siete años de la promoción 1994-1995 es irregular, ya que las cifras oscilan entre el 14% y el 50%. El primer curso solo se presenta un 25% de los 401 matriculados, pero el índice de aprobados es alto entre los que se presentan (73.27%); a la segunda convocatoria se presentan menos del 10%, 40 estudiantes y solamente la superan 15 (37.5%) lo que determina un porcentaje final del 22.19% de aprobados sobre el número total de matriculados. En el segundo año las cifras son similares, pero un 72% de aprobados en segunda convocatoria eleva el porcentaje final al 31.07%. El curso 1996-1997 aumentan los índices de presentados a un 40.22% y 16.30% respectivamente, pero disminuyen los de aprobados a un 56.76% y un 13.33%, por lo que el porcentaje final es del 25% de los matriculados. El cuarto año superan la asignatura más de la mitad de los estudiantes de la promoción de 1994 matriculados en Física, el 52.52%. Los últimos tres años estudiados se alternan porcentajes finales del 30% y el 15% aproximadamente.

La cuarta asignatura analizada es Química de primero, que tuvo un porcentaje de aprobados tras dos años del 43.75% de los estudiantes.

Tabla 6.5.6. Evolución de la asignatura Química.

Química															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	400	156	39,00	110	70,51	290	72,50	54	13,50	14	25,93	276	69,00	124	31,00
95-96	147	64	43,54	33	51,56	114	77,55	29	19,73	17	58,62	97	65,99	50	34,01

96-97	59	26	44,07	15	57,69	44	74,58	14	23,73	7	50,00	37	62,71	22	37,29
97-98	39	8	20,51	4	50,00	35	89,74	3	7,69	2	66,67	33	84,62	6	15,38
98-99	30	6	20,00	0	0,00	30	100,00	4	13,33	2	50,00	28	93,33	2	6,67
99-00	24	6	25,00	4	66,67	20	83,33	5	20,83	2	40,00	18	75,00	6	25,00
00-01	20	4	20,00	3	75,00	17	85,00	2	10,00	1	50,00	16	80,00	4	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Los tres primeros años presentan resultados mejores que los cuatro siguientes; a primera convocatoria se presentan aproximadamente el 40% de los matriculados y la superan entre el 50% y el 70%, lo que sumado a unos resultados un poco más bajos en la segunda convocatoria, ofrece un porcentaje entre un 31% el primer año y un 37% de aprobados respecto a matriculados en el tercero. A partir de este momento y ninguno de los 4 años restantes se presenta más del 25% de los estudiantes matriculados, lo que hace que los índices totales de aprobados estén entre el 6% del curso 1998-1999 bajo y el 25% del curso 1999-2000 como el mayor de estos cuatro últimos años analizados.

La siguiente materia es una asignatura de cuarto curso, Cálculo automático, con un porcentaje del 43.75%.

Tabla 6.5.7. Evolución de la asignatura Cálculo automático.

Cálculo automático																	
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)			
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes					
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)		
94-95	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
95-96	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
96-97	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00
97-98	6	0	0,00	0	0,00	6	100,00	2	33,33	2	100,00	4	66,67	2	33,33	2	33,33
98-99	12	2	16,67	2	100,00	10	83,33	0	0,00	0	0,00	10	83,33	2	16,67	2	16,67
99-00	22	6	27,27	6	100,00	16	72,73	3	13,64	3	100,00	13	59,09	9	40,91	9	40,91
00-01	34	8	23,53	8	100,00	26	76,47	0	0,00	0	0,00	26	76,47	8	23,53	8	23,53

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Al ser una asignatura de cuarto no tiene matriculados en los dos primeros años, en el tercero se matricula solamente un estudiante que aprueba y en cuarto año aparecen 6 estudiantes matriculados; este es el año en el que los 400 estudiantes que empezaron la titulación deberían haberse matriculado de esta asignatura de haber cursado correctamente el plan de estudios. Ninguno de esos 6 estudiantes se presentan a la primera convocatoria, y únicamente 2 lo hacen en la segunda, superando la evaluación. El curso 1998-1999 se matriculan 12 personas, 2 se presentan a primera convocatoria y la superan, mientras que a la segunda no se presenta ninguno, lo que determina un 16.67% de aprobados respecto a los matriculados. El siguiente curso se matriculan 22 estudiantes y se presentan 6 a primera convocatoria y 3 a segunda, todos la superan; un 100% de aprobados respecto a presentados, pero un 40.91% respecto a los matriculados. El último año analizado mantiene esta tendencia, aprueban los 8 que se presentan en

primera convocatoria y nadie se presenta en segunda, por lo que el porcentaje respecto a los presentados es del 100% y el porcentaje respecto a los matriculados es del 23.53%.

La sexta de las asignaturas seleccionadas por su porcentaje de suspensos tras dos años es Medidas electrónicas de cuarto curso, con un 43.75%.

Tabla 6.5.8. Evolución de la asignatura Medidas electrónicas.

Medidas electrónicas															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
95-96	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
96-97	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00
97-98	6	0	0,00	0	0,00	6	100,00	2	33,33	2	100,00	4	66,67	2	33,33
98-99	10	2	20,00	2	100,00	8	80,00	0	0,00	0	0,00	8	80,00	2	20,00
99-00	21	6	28,57	6	100,00	15	71,43	3	14,29	3	100,00	12	57,14	9	42,86
00-01	34	8	23,53	8	100,00	26	76,47	0	0,00	0	0,00	26	76,47	8	23,53

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El desarrollo de esta materia es prácticamente idéntico a la anterior; se trata de dos asignaturas de cuarto curso y las cifras finales de aprobados son las mismas en cada uno de los años analizados. El porcentaje de superación con respecto a los que se presentan es en todos los casos del 100% y el índice de aprobados respecto a matriculados se encuentra entre el 20% y el 42%, salvo en el curso 1996-1997 en el que se matricula un estudiante.

La penúltima de las asignaturas analizadas es Elasticidad y resistencia de materiales de tercero (47.54%).

Tabla 6.5.9. Evolución de la asignatura Elasticidad y resistencia de materiales.

Elasticidad y resistencia de materiales															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	2	2	100,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00
95-96	3	1	33,33	1	100,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33
96-97	10	1	10,00	1	100,00	9	90,00	1	10,00	0	0,00	9	90,00	1	10,00
97-98	19	9	47,37	7	77,78	12	63,16	4	21,05	4	100,00	8	42,11	11	57,89
98-99	30	5	16,67	4	80,00	26	86,67	7	23,33	5	71,43	21	70,00	9	30,00
99-00	30	11	36,67	2	18,18	28	93,33	10	33,33	0	0,00	28	93,33	2	6,67
00-01	32	19	59,38	16	84,21	16	50,00	4	12,50	3	75,00	13	40,63	19	59,38

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura tiene un comportamiento irregular durante los 7 años estudiados, ya que los porcentajes finales de aprobados respecto a los matriculados pasan de un año a otro del 10% al 57% ó del 6% al 59%. Esta materia no supera los 32 matriculados por año en una titulación donde comenzaron 400 en la cohorte que estamos estudiando, por lo que la selección ya se ha producido cuando se matriculan en esta asignatura. Los porcentajes de aprobados con respecto a los presentados a examen son altos, excepto en el curso 1999-2000.

La tabla 6.5.10, muestra los datos referidos a la última de las materias que tuvo un porcentaje de aprobados tras haberla cursado dos años inferior al 50% de los estudiantes: Teoría de los circuitos y electrometría de segundo, con un 49.17%.

Tabla 6.5.10. Evolución de la asignatura Teoría de los circuitos y electrometría.

Teoría de los circuitos y electrometría															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	10	4	40,00	2	50,00	8	80,00	2	20,00	2	100,00	6	60,00	4	40,00
95-96	40	20	50,00	2	10,00	38	95,00	13	32,50	11	84,62	27	67,50	13	32,50
96-97	58	24	41,38	9	37,50	49	84,48	10	17,24	9	90,00	40	68,97	18	31,03
97-98	59	24	40,68	5	20,83	54	91,53	15	25,42	10	66,67	44	74,58	15	25,42
98-99	54	25	46,30	4	16,00	50	92,59	16	29,63	14	87,50	36	66,67	18	33,33
99-00	40	13	32,50	4	30,77	36	90,00	7	17,50	6	85,71	30	75,00	10	25,00
00-01	18	7	38,89	2	28,57	16	88,89	5	27,78	5	100,00	11	61,11	7	38,89

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura tiene 10 matriculados en el curso 1994-1995, el año siguiente tiene 40, y los tres posteriores entre 50 y 60, para volver a bajar a 40 el sexto año y a 18 el último. Los porcentajes de aprobados sobre matriculados son similares los 7 años estudiados, entre un 25% y un 40%. A primera convocatoria se presenta una media del 40% de los matriculados, pero los porcentajes de superación oscilan entre el 10% ó el 16% de los cursos 1995-1996 y 1998-1999, y el 50% ó el 37.5% de los cursos 1994-1995 y 1996-1997. En cuanto a la segunda convocatoria la media de presentados es del 25%, la superan una proporción superior al 85%, con la excepción del 66.67% del curso 1997-1998.

La tabla 6.5.11, muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que accedieron a Ingeniería Técnica Industrial en el curso 1994-1995.

Tabla 6.5.11. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995						
	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	402	59	69	4	21	249
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	186	9	20	1	8	148
TOTAL ABANDONOS	172	9	20	1	6	136
TOTAL TRASLADOS	29	4	7	0	1	17
Abandonos 1 ^{er} año	108	3	6	0	1	98

Traslados 1 ^{er} año	21	3	6	0	0	12
Abandonos 1 ^{er} ciclo	64	6	14	1	5	38
Traslados 1 ^{er} ciclo	8	1	1	0	1	5

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

El número de matriculados por primera vez en el curso 1994-1995 fue de 402; el 31.84% la solicitaron en primera opción, y de estos el 14.68% del total obtuvo una nota superior a los 6 puntos en la PAAU. Como segunda opción la solicitaron solamente el 5.97% de los matriculados, y como tercera y sucesivas, Formación Profesional, etc. el 61.94%, 249 matriculados. El primer año no superan ninguna asignatura 186 estudiantes, casi la mitad de los matriculados (46.27%) donde destacan los estudiantes con nota baja de primera opción (10.71%) y los del colectivo E con un 79.57%, mientras los estudiantes de primera opción con una nota alta sólo lo hacen en un 4.84%. En este periodo han abandonado 172 estudiantes, un 42.79% del total, perteneciendo mayoritariamente al colectivo que agrupa a estudiantes de Formación Profesional y a los procedentes de COU que seleccionaron esta titulación como la tercera o posterior en su orden de preferencia. Por último, se han trasladado a otra titulación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria un 7.2% de los matriculados.

Tabla 6.5.12. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	1	0	0	0	0	1
Graduados en 5 años	3	1	0	0	0	2
Graduados en 6 años	12	5	1	1	0	5
Graduados en 7 años	22	6	2	0	0	14
Estud.con 100% créd. aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	6	2	1	0	1	2
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	18	5	4	1	1	7
Estud.con 100% créd. aprob. en 7 años	26	8	8	0	2	8
Estud. Con >80% de créd. aprob.	49	14	13	0	5	17
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	17	0	5	0	2	10
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	24	1	4	1	1	17
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	19	4	3	1	1	10
Estud. Con <35% de créd. aprob.	205	13	28	0	8	156

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Esta titulación la ha aprobado en 4 años 1 estudiante del grupo E; en 5 años terminaron 3 estudiantes, y en 6 son 12 los que cursaron todas las asignaturas y superaron el Proyecto Final de Carrera. En 7 años finalizaron 22, 6 de primera opción y nota alta, 2 de nota baja y 14 estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc. Los estudiantes que han aprobado el 100% de los créditos, pero no han defendido el Proyecto, son 6 tras 5 años, distribuidos entre todos los colectivos; 18 en 6 años y 26 en 7 años, donde destacan los estudiantes de primera opción de preinscripción.

Entre los que no han cursado todas las asignaturas tras 7 años, a 49 les resta menos del 20% de los créditos para finalizar, distribuidos entre todos los grupos aunque ligeramente mayor en los pertenecientes a los colectivos que seleccionaron esta ingeniería como primera opción. Los que tienen entre el 35% y el 80% de los créditos cursados son 60, y destacan los estudiantes pertenecientes al colectivo E y los que tuvieron una nota baja en selectividad. Con menos del 35% de los créditos aprobados constaban, a final del curso 2000-2001, 205 personas de las 403 matriculadas por primera vez en el año 1994, de los que el 76% pertenecían al colectivo E.

6. Ingeniería Técnica Topográfica.

La Ingeniería Técnica Topográfica es cursada por primera vez en el curso 1994-1995 por 37 estudiantes. En ese año hay 242 matriculados, que van descendiendo levemente en los cursos posteriores (234 en el curso 1995-96, 225 en el curso 1996-97, 231 en el curso 1997-98, 223 en el curso 1998-99, 210 en el curso 1999-00 y 202 en el curso 2000-01). El número de nuevos matriculados también ha ido disminuyendo progresivamente (39 en el curso 1995-96, 39 en el curso 1996-97, 32 en el curso 1997-98, 33 en el curso 1998-99, 34 en el curso 1999-00 y 25 en el curso 2000-01). Por lo tanto, el descenso de estudiantes matriculados en la carrera es congruente con la caída en la nueva matrícula de esta titulación.

En el curso 1994-95 solicitaron el acceso 440 estudiantes procedentes de la PAAU, 45 en primera opción; 37 de Formación Profesional, 3 de ellos en primera opción; y 22 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Procedentes de COU accedieron a la titulación 31 estudiantes, que conforman el 83.78% de los matriculados; de los que un 50%, solicitó esta titulación como prioritaria. La presencia femenina es más alta en esta ingeniería técnica ya que representa un 54.84% de los matriculados. La mayor parte de los que eligieron esta carrera como primera opción obtuvo una nota en selectividad inferior a los 6 puntos, mientras que sólo 1 obtuvo una nota superior al 7 y 2 entre 6 y 7. Como segunda preferencia la eligieron 5 estudiantes, 4 de ellos con menos de 6 puntos en la PAAU. Como tercera opción o sucesivas fue la seleccionada por 10 estudiantes de los que 1 tiene una puntuación entre 6 y 7, y 9 una nota inferior al 6.

Solamente 3 estudiantes se matricularon tras haber cursado Formación Profesional, todos con una nota inferior a los 7 puntos en su expediente. Otros 3

estudiantes matriculados pertenecen al grupo compuesto por titulados, extranjeros, distrito compartido, etc.

En esta titulación hemos reducido a 5 el número mínimo de matriculados necesario para tener en cuenta los porcentajes ya que el número total de matriculados en esta promoción es de sólo 37 estudiantes.

La tabla 6.6.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.6.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Técnica Topográfica.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Álgebra (1º)	X						
Cálculo Infinitesimal (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Física (1º)	X	X	X	X			
Dibujo técnico (1º)	X	X	X	X	X		
Instrumentos topográficos (1º)	X	X					
Astronomía geodésica (2º)		X	X	X			
Métodos topográficos (2º)				X			
Sistemas de representación (2º)			X				
Inglés II (3º)				X			
Topografía de obras (3º)					X	X	
Geomorfología (3º)					X		
Fotogrametría I (3º)						X	

Podemos seguir constatando que el primer curso se convierte en un problema para los estudiantes que quieren ser ingenieros técnicos, ya que las 5 asignaturas de las que consta, Álgebra, Cálculo infinitesimal, Física, Dibujo técnico e Instrumentos topográficos, presentan los dos primeros años un porcentaje de superación de menos de la mitad de los matriculados, con la excepción de Álgebra el segundo año. Destaca la asignatura de Cálculo Infinitesimal que tiene todos los años estudiados porcentajes de superación inferiores al 50% de los matriculados, y Física y Dibujo técnico que obtienen este resultado los 4 y 5 primeros años. Respecto a las asignaturas de segundo curso, aparece por tener bajos índices de superación durante tres años o más la asignatura de Astronomía geodésica, a la que acompañan Métodos topográficos y Sistemas de representación. De tercero hay cuatro asignaturas: Topografía de obras que aparece 2 veces en esta tabla y Geomorfología, fotogrametría I e Inglés II, que aparecen entre el cuarto y el sexto año de esta promoción. De cuarto curso no hay ninguna asignatura con índices de no superación respecto a los matriculados superiores al 50% de éstos.

Tabla 6.6.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Técnica Topográfica.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Física (1º)	X	X	X				

Dibujo técnico (1º)	X	X	X	X	X		
Instrumentos topográficos (1º)	X						
Cálculo Infinitesimal (1º)			X	X			
Astronomía geodésica (2º)		X	X				
Ingles II (3º)			X	X			
Topografía de obras (3º)					X		

Al contar solamente con 37 estudiantes matriculados en esta promoción, algunos de los cálculos que realizamos pueden verse dificultados por el bajo número de matriculados a lo largo de los siete años estudiados, No obstante, las asignaturas con más del 50% de suspenso respecto al número de presentados siguen siendo en mayor medida las correspondientes al primer curso (cuatro de las cinco de que consta este curso). La asignatura de Cálculo infinitesimal que aparecía en la tabla anterior todos los años estudiados obtiene este porcentaje de suspensos sobre presentados únicamente el tercer y cuarto año de los analizados, lo que indica que los estudiantes optan directamente por no presentarse a examen en ninguna de las dos convocatorias a pesar de haber formalizado la matrícula a principio de curso. Con respecto a los cursos superiores aparecen en este análisis Astronomía geodésica de segundo e Ingles II de tercero durante dos años consecutivos, y Topografía de obras de tercero al quinto año de haberse matriculado por primera vez los estudiantes.

Las asignaturas de primer curso vuelven a aparecer como las más difíciles de superar tras haber sido cursadas dos veces por los estudiantes. Cuatro de ellas son las que tienen un porcentaje de aprobados inferior al 50%: Cálculo infinitesimal (5.41%), Dibujo técnico (13.51%), Física (21.62%) e Instrumentos topográficos (35.14%).

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Cálculo infinitesimal de primero, con un 5.41% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.6.3.

Tabla 6.6.3. Evolución de la asignatura Cálculo infinitesimal.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	37	1	2,70	1	100,00	36	97,30	0	0,00	0	0,00	36	97,30	1	2,70
95-96	22	1	4,55	1	100,00	21	95,45	2	9,09	0	0,00	21	95,45	1	4,55
96-97	12	6	50,00	2	33,33	10	83,33	4	33,33	0	0,00	10	83,33	2	16,67
97-98	13	5	38,46	2	40,00	11	84,62	0	0,00	0	0,00	11	84,62	2	15,38
98-99	5	2	40,00	2	100,00	3	60,00	1	20,00	0	0,00	3	60,00	2	40,00
99-00	5	1	20,00	1	100,00	4	80,00	0	0,00	0	0,00	4	80,00	1	20,00
00-01	7	1	14,29	1	100,00	6	85,71	3	42,86	2	66,67	4	57,14	3	42,86

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En los 6 primeros años estudiados nunca superan la asignatura, sumando la convocatoria de junio y septiembre, más de 2 estudiantes, el séptimo año la aprueban 3, lo que significa que tras siete años han superado esta asignatura 12 de los 37 estudiantes que se matricularon en el año 1994. Los dos primeros años terminan entre un 2% y un 4%. Los siguientes dos años el porcentaje se encuentra alrededor del 15% y los siguientes 3 años sobre el 40%. Como vemos ningún año han superado la asignatura más de la mitad de los matriculados pertenecientes a la cohorte 1994-1995. Con respecto al porcentaje de presentados en primera convocatoria, los dos primeros años es muy bajo, inferior al 5%, y después hay tres años en los que ese porcentaje se eleva al 40% aproximadamente; los últimos dos años estudiados se produce un descenso y se sitúa sobre el 20% de presentados. Los porcentajes de aprobados respecto a presentados en esta situación son bastante altos, en torno al 100%, salvo dos años que se sitúa sobre el 40%, en primera convocatoria, ya que en segunda este mismo porcentaje es del 0%, exceptuando el último año.

La tabla 6.6.4, se refiere a la segunda asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Dibujo técnico de primero, con un 13.51% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.6.4. Evolución de la asignatura Dibujo técnico.

Dibujo técnico															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	37	7	18,92	1	14,29	36	97,30	3	8,11	0	0,00	36	97,30	1	2,70
95-96	18	5	27,78	2	40,00	16	88,89	2	11,11	1	50,00	15	83,33	3	16,67
96-97	8	3	37,50	0	0,00	8	100,00	6	75,00	2	33,33	6	75,00	2	25,00
97-98	9	5	55,56	1	20,00	8	88,89	0	0,00	0	0,00	8	88,89	1	11,11
98-99	6	1	16,67	0	0,00	6	100,00	1	16,67	1	100,00	5	83,33	1	16,67
99-00	1	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00
00-01	6	4	66,67	3	75,00	3	50,00	2	33,33	1	50,00	2	33,33	4	66,67

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje de aprobados entre las dos convocatorias del primer año en la que se tienen que matricular obligatoriamente todos los estudiantes que empiezan la titulación, es del 2.7%, pues solamente 1 de los 37 estudiantes consiguió superarla. Los 5 años siguientes fueron entre 3 y ninguno, lo que supone porcentaje entre el 0% y el 25% sobre los matriculados en este periodo. En el séptimo año hay un ligero cambio, aprobando 4 de los 6 matriculados, lo que supone un 66.67%. Los porcentajes de aprobados en primera convocatoria de cada curso son irregulares, pues mientras el primer año es de un 14% y el segundo de un 40% hay tres cursos, 1996-1997, 1998-1999 y 1999-2000 en los que este porcentaje es del 0%. En el curso 2000-2001 aprobaron el 75% de los que se presentaron en primera convocatoria a esta asignatura, siete años después de haber empezado a estudiar la titulación.

La tercera asignatura de primer curso cuyo porcentaje de aprobado tras dos años está por debajo del 50% es Física con un 21.62%. como se recoge en la tabla 6.6.5.

Tabla 6.6.5. Evolución de la asignatura Física.

Física															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	37	7	18,92	2	28,57	35	94,59	5	13,51	2	40,00	33	89,19	4	10,81
95-96	21	3	14,29	0	0,00	21	100,00	4	19,05	4	100,00	17	80,95	4	19,05
96-97	12	2	16,67	0	0,00	12	100,00	4	33,33	2	50,00	10	83,33	2	16,67
97-98	7	4	57,14	2	50,00	5	71,43	1	14,29	1	100,00	4	57,14	3	42,86
98-99	3	1	33,33	0	0,00	3	100,00	1	33,33	1	100,00	2	66,67	1	33,33
99-00	2	1	50,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00
00-01	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

La Física de primero de Topografía presenta unos índices de superación ligeramente más altos que las dos materias comentadas anteriormente. Los tres primeros años la proporción de estudiantes que superaron la asignatura con respecto a los matriculados osciló entre un 10% y un 20%. Los siguientes tres años ese porcentaje se elevó hasta un 33% y un 50% y el séptimo año aprobó el único estudiante de esta promoción matriculado. Con respecto al porcentaje de aprobados sobre los presentados, los porcentajes son muy irregulares debido al pequeño número de estudiantes que se presentan, ya que solamente en una ocasión lo hacen más de cinco personas en una convocatoria.

La cuarta signatura analizada es Instrumentos topográficos de primero, que tuvo un porcentaje de aprobados tras dos años del 35.14% de los estudiantes.

Tabla 6.6.6. Evolución de la asignatura Instrumentos topográficos.

Instrumentos topográficos															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	37	14	37,84	3	21,43	34	91,89	3	8,11	1	33,33	33	89,19	4	10,81
95-96	21	9	42,86	5	55,56	16	76,19	5	23,81	4	80,00	12	57,14	9	42,86
96-97	7	5	71,43	3	60,00	4	57,14	1	14,29	1	100,00	3	42,86	4	57,14
97-98	1	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta materia presenta un comportamiento atípico, pues el primer año tiene un porcentaje de aprobados entre las dos convocatorias con respecto a los matriculados del 10.81% y los dos siguientes del 42.86% y 57.14%, pero a partir de ahí ya no se matricula nadie durante los cuatro años restantes, salvo un estudiante en el curso 1997-1998. El porcentaje respecto a presentados tiene un comportamiento similar pero con valores ligeramente más altos: el 21% en primera convocatoria del primer año y el 42% y 60% respectivamente en las del segundo y tercer año.

La tabla 6.6.7, muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 Ingeniería Técnica Topográfica.

Tabla 6.6.7. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	37	3	13	1	4	16
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	23	1	6	1	4	11
TOTAL ABANDONOS	15	0	6	0	0	9
TOTAL TRASLADOS	6	0	1	0	2	3
Abandonos 1 ^{er} año	9	0	2	0	0	7
Traslados 1 ^{er} año	4	0	0	0	2	2
Abandonos 1 ^{er} ciclo	6	0	4	0	0	2
Traslados 1 ^{er} ciclo	2	0	1	0	0	1

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

En la cohorte estudiada, el número de matriculados por primera vez en 1994 es de 37 estudiantes. El 43.2% solicitaron esta carrera como la primera opción al finalizar el COU, de estos, 13 (35.13%) tenían notas entre 5 y 6 puntos y 3 (8.11%) superior al 6. De segunda opción fueron el 13.5% (5) y de tercera opción de la PAAU o de Formación Profesional, etc. el 43.2% (16 estudiantes). El primer año, 23 estudiantes (62.16%) no aprobaron ninguna asignatura. De estos, el 47.83% pertenecía al grupo E y el 26.09% a estudiantes de primera opción con nota baja. El abandono ha supuesto que el 40.54% de los 37 estudiantes que empezaron se hayan ido de la universidad sin obtener un título, y se han trasladado a otra titulación un 16.21% del total.

Tabla 6.6.8. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 5 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 6 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 7 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 5 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 6 años	2	1	1	0	0	0

Estud. con 100% créd. aprob. en 7 años	5	2	2	0	0	1
Estud. Con >80% de créd. aprob.	3	0	1	1	1	0
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	3	0	0	0	0	3
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	2	0	1	0	0	1
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	1	0	1	0	0	0
Estud. Con <35% de créd. aprob.	21	0	7	0	3	11

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Ningún estudiante de los que comenzaron en 1994 esta titulación, diseñada para ser cursada en 4 años, había terminado en el año 2001, siete años después. Entre los estudiantes que han aprobado el 100% de los créditos pero no han defendido el Proyecto Fin de Carrera aparecen 2 que lo han hecho en 6 años, y pertenecen al grupo de los que eligieron esta titulación en primera opción. Otros 5 lo hicieron en 7 años, 4 de ellos eligieron Topografía en primera opción y uno pertenece al colectivo E.

Respecto a los estudiantes que no han terminado todos los créditos, hay 3 de selectividad, que solicitaron esta titulación como primera y segunda opción de preferencia, con más del 80% de los créditos superados; otros 3 del colectivo E que han aprobado entre un 65% y un 80% de los créditos. Con menos del 35% de los créditos culminados hay 21 estudiantes, de los que más de la mitad pertenecen al colectivo E, y otros 7 son estudiantes que solicitaron esta carrera como su primera opción pero que tenían una baja nota en la PAAU.

7. Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial es una titulación relativamente nueva en nuestra Universidad, ya que la primera promoción comienza en el curso 1997-1998. En este curso acceden los primeros 74 estudiantes en el curso 1998-99 133; en el curso 1999-00 193 y en el curso 2000-01 238. El número de nuevos matriculados es cada año similar, sobre los 70 u 80 estudiantes.

El curso 1997-1998 solicitaron Ingeniería Técnica en Diseño Industrial 571 estudiantes de COU; de estos, 115 la solicitaron como su primera opción. De Formación Profesional 92, seleccionándola como primera opción 17. Dentro del colectivo de mayores de 25 años fueron admitidos 2 estudiantes y del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc. se presentaron 12 solicitudes.

Tras superar la PAAU accedieron el 83.78% de los matriculados, 62 estudiantes, de los que 45, 60.81% del total de los matriculados, solicitaron esta titulación como su primera opción. De estos 62 estudiantes, el 37.1% son de género femenino. La distribución de los estudiantes procedentes de la PAAU fue la siguiente, de los 45 que solicitaron esta ingeniería como primera opción, 10 presentaron una nota mayor que 7, 2 entre 6 y 7, y 26 tenían una calificación inferior al 6. Como su segunda preferencia

seleccionaron esta titulación el 10.81% de los matriculados, 1 con una calificación superior a 7 puntos, 3 entre 6 y 7, y 4 con una nota inferior al 6. La tercera opción o sucesivas fue la seleccionada por el 12.16%, de los que 2 tienen una puntuación entre un 6 y un 7, y 7 accedieron con una nota inferior al 6. En esta nueva titulación hay un alto porcentaje de estudiantes de COU que la han seleccionado como la primera o segunda de sus preferencias, un 71.6% del total de matriculados y un 85.5% de los que accedieron tras realizar la selectividad.

De Formación Profesional solicitaron el ingreso 92 estudiantes, de estos, 17 lo hicieron como primera opción. Se matriculó el 13.51% del total. La distribución según las calificaciones es la siguiente: 5 tenía una nota entre 7 y 8 y los otros 5 presentaban una nota inferior a los 7 puntos de nota media.

De los 2 admitidos en el cupo de mayores de 25 años se matriculó 1 y en el grupo de otros solicitaron el acceso 12 estudiantes y se matriculó 1.

Tabla 6.7.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Asignatura	97-98	98-99	99-00	00-01
Introducción al diseño (1º)	X	X		
Aspectos económicos y empres. del diseño(1º)	X	X	X	
Expresión artística (1º)	X	X		
Fundamentos de física (1º)	X	X	X	X
Fundamentos matemáticos de la ingeniería(1º)	X	X	X	X
Expresión gráfica (1º)		X		X
Estética y diseño industrial (1º)		X		
Estadística Industrial (2º)		X	X	X
Introducción al proyect. del diseño industrial (2º)		X	X	X
Resistencia de materiales(2º)		X	X	X
Mecanismos (2º)		X	X	X
Organización de la producción (2º)			X	X
Procesos industriales (2º)			X	X
Diseño del ambiente corporativo (3º)			X	
Presentación del producto (3º)			X	
Imagen y cromatismo corporativo (3º)			X	
Marketing y publicidad (3º)				X

Esta titulación descubre las mismas situaciones de las otras ingenierías técnicas analizadas, e incluso obtiene peores índices de superación. Destaca que en tan solo 4 años analizados hay 7 asignaturas que no han sido superadas por al menos el 50% de los estudiantes matriculados durante tres o más años. Estas materias son, Fundamentos de física y Fundamentos de matemáticas para la ingeniería, que obtienen este índice todos los años analizados, y Aspectos económicos y empresariales del diseño, de primer curso; y Estadística industrial, Introducción al proyecto del diseño industrial, Resistencia de materiales y Mecanismos, de segundo curso que aparece siempre con porcentajes de fracaso superiores al 50% de los matriculados. Consideramos importante señalar que en el segundo año todas las asignaturas de primer curso tienen mas del 50%

de estudiantes matriculados suspendidos tras las 2 convocatorias anuales. Por último, aparecen a partir del tercer y cuarto año analizados 4 asignaturas de tercero, por lo que podemos afirmar la existencia de un alto índice de fracaso académico en todos los cursos de esta titulación.

Tabla 6.7.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Asignatura	97-98	98-99	99-00	00-01
Aspectos económicos y empres. del diseño (1º)			X	
Expresión artística (1º)		X		
Fundamentos de física (1º)			X	
Estadística Industrial (2º)		X	X	
Resistencia de materiales (2º)				X
Mecanismos (2º)				X
Organización de la producción (2º)				X
Presentación del producto (3º)			X	
Marketing y publicidad (3º)				X

Los datos de esta tabla contrastan con la que recoge el índice de aprobados respecto a los matriculados; ninguna asignatura tiene porcentajes de suspendidos respecto a los presentados superiores al 50% durante tres años o más, y ninguna de las asignaturas de primero aparece con este porcentaje durante el primer año. Esto indica, como sucede en otras ingenierías técnicas analizadas, que una parte importante de los estudiantes deciden no presentarse al examen y abandonar las asignaturas en las que se han matriculado. Únicamente la asignatura de Estadística industrial de segundo tiene durante dos años porcentajes de superación inferiores al 50% de los presentados en primera convocatoria; las demás, tres materias de primer curso cuatro de segundo y dos de tercero, incurrir en esta circunstancia en una ocasión.

El número de asignaturas que tienen un porcentaje de aprobados inferior al 50% después de haber sido cursada dos veces por los estudiantes es de 4, que corresponden a 2 asignaturas de primero, Fundamentos de física con un 28.77% y Aspectos económicos y empresariales del diseño con un 40.54%; 1 de segundo, Estadística industrial con un 33.93%; y una de tercero, Imagen y cromatismo corporativo, con un 44.18%.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años por los estudiantes es Fundamentos de física, de primero, con un 28.77% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.7.3.

Tabla 6.7.3. Evolución de la asignatura Fundamentos de física.

Fundamentos de física															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
97-98	73	17	23,29	14	82,35	59	80,82	3	4,11	0	0,00	59	80,82	14	19,18

98-99	35	8	22,86	5	62,50	30	85,71	0	0,00	0	0,00	30	85,71	5	14,29
99-00	13	1	7,69	0	0,00	13	100,00	2	15,38	1	50,00	12	92,31	1	7,69
00-01	24	3	12,50	3	100,00	21	87,50	2	8,33	2	100,00	19	79,17	5	20,83

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En los cuatro años estudiados, esta asignatura nunca ha sido superada por más del 20% de los estudiantes matriculados entre las dos convocatorias. En cambio, si observamos el porcentaje de aprobados de la asignatura en primera convocatoria con respecto a los que se presentaron, los resultados son de un alto éxito, un 82% el primer año, un 62% el segundo o un 100% el cuarto. Esto se explica porque el estudiante se encuentra insuficientemente preparado para superar la evaluación y renuncia antes de realizarla. El tercer año es el que peores resultados depara, pues de los 13 estudiantes matriculados, solamente se presenta uno en primera convocatoria y no la logra superar y otros dos lo hacen en segunda, aprobándola uno; lo que depara una cifra final de un 7% de aprobados.

La siguiente tabla 6.7.4, se refiere a la segunda asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Estadística industrial de segundo, con un 33.93% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.7.4. Evolución de la asignatura Estadística industrial.

Estadística industrial															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
97-98	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
98-99	49	15	30,61	5	33,33	44	89,80	11	22,45	8	72,73	36	73,47	13	26,53
99-00	27	11	40,74	4	36,36	23	85,19	3	11,11	1	33,33	22	81,48	5	18,52
00-01	23	7	30,43	5	71,43	18	78,26	4	17,39	3	75,00	15	65,22	8	34,78

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Al ser la primera promoción de esta titulación, el primer año no hay ningún estudiante matriculado de esta asignatura de segundo curso. El segundo año se matriculan 49 de los 73 que empezaron primero y se presentan a la primera convocatoria 15 estudiantes de los que aprueba un 33%. En septiembre se presentan 11 estudiantes y logran superar la evaluación, un 72% de los presentados; en total aprueban este primer año que se imparte la asignatura un 26.53% del total. El segundo año solamente superan la asignatura 5 estudiantes de 27 matriculados y los datos de aprobados respecto a presentados están alrededor del 35% en las dos convocatorias. En el curso 2000-2001 se matriculan 23 estudiantes y al final la superan un 34.78%, pero los porcentajes respecto a los presentados aumentan hasta el 70%.

La tercera asignatura en estas circunstancias es Aspectos económicos y empresariales del diseño de primero, con un 40.54% de aprobados después de dos cursos, como se indica en la tabla 6.7.5.

Tabla 6.7.5. Evolución de la asignatura Aspectos económicos y empresariales del diseño.

Aspectos económicos y empresariales del diseño															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
97-98	74	24	32,43	14	58,33	60	81,08	13	17,57	3	23,08	57	77,03	17	22,97
98-99	34	12	35,29	6	50,00	28	82,35	5	14,71	3	60,00	25	73,53	9	26,47
99-00	13	3	23,08	1	33,33	12	92,31	3	23,08	3	100,00	9	69,23	4	30,77
00-01	16	9	56,25	9	100,00	7	43,75	0	0,00	0	0,00	7	43,75	9	56,25

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje de aprobados sobre matriculados aumentan cada año; así, el primer año es del 22.97%, el segundo del 26.47%, el tercero del 30.77% y el cuarto ya aprobaron más de la mitad de los matriculados (56.25%). El primer año se presentan a examen en primera convocatoria 24 de los 74 matriculados (32.43%) y aprueban el 60% de ellos aproximadamente. Este porcentaje es similar al del segundo año, y el tercer año sólo se presenta el 23% y la superan el 33%. Los datos del último curso analizado son altos porque los 9 estudiantes que se presentaron en primera convocatoria de los 16 matriculados lograron superar la asignatura.

La materia Imagen y cromatismo corporativo de tercero es la cuarta de las asignaturas con un porcentaje de aprobados tras dos años de un 44.18%, como se indica en la tabla 6.7.6.

Tabla 6.7.6. Evolución de la asignatura Imagen y cromatismo corporativo.

Cálculo infinitesimal															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
97-98	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	17	6	35,29	6	100,00	11	64,71	5	29,41	0	0,00	11	64,71	6	35,29
00-01	4	2	50,00	1	50,00	3	75,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	1	25,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Al ser esta asignatura de tercero y estar analizando la primera promoción de esta titulación, los dos primeros años no hay estudiantes matriculados, ya que se ofrece por primera vez en el curso 1999-2000. Este curso solo se matriculan 17 estudiantes, de los que 6 se presentan en primera convocatoria (35.29%) y esos mismos la superan; en segunda convocatoria se presentan cinco, pero ninguno consigue aprobarla. El segundo año que se impartió se matricularon 4 estudiantes, dos de ellos se presentaron en la

convocatoria de junio y la superó uno, mientras que en septiembre no se presentó ninguno de los tres estudiantes restantes.

La tabla 6.7.7, muestra los datos de acceso, abandono y traslado de los estudiantes que accedieron a Ingeniería Técnica en Diseño Industrial en el curso 1997-1998.

Tabla 6.7.7. Abandono de la titulación.

Cohorte 1997-1998	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	74	19	26	4	4	21
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	7	0	2	1	0	4
TOTAL ABANDONOS	18	1	7	2	1	7
TOTAL TRASLADOS	4	2	1	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} año	7	0	2	1	0	4
Traslados 1 ^{er} año	3	2	0	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} ciclo	11	1	5	1	1	3
Traslados 1 ^{er} ciclo	1	0	1	0	0	0

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

El primer curso que se imparte esta ingeniería técnica comienzan 74 estudiantes. Por colectivos, el B agrupa al 35.13% de los estudiantes, el E al 28.38%, el A al 26.68% y el C y el D al 5.4%. Del total de matriculados este primer año, el 9.46%, no aprobó ninguna asignatura; de estos el 57% pertenecía al grupo E. Al final de estos 4 años han abandonado la titulación el 24.32% de los que se matricularon, destacando el grupo de primera opción con nota baja en la PAAU, con 7 estudiantes y el colectivo E, con otros 7. Se han trasladado a otra titulación un 5.4% del total de matriculados.

Tabla 6.7.8. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1997-1998	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	2	2	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. Aprob. en 1 año	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 2 años	0	0	0	0	0	0
Estud.con 100% créd. aprob. en 3 años	1	0	0	0	0	1
Estud.con 100% créd. aprob. en 4 años	5	2	1	1	0	1
Estud. Con >80% de créd. aprob.	9	3	2	0	1	3
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	13	3	5	0	1	4
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	8	2	5	1	0	0
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	8	3	1	0	1	3
Estud. Con <35% de créd. aprob.	28	4	12	2	1	9

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En tres años no se graduó ningún estudiante y en cuatro lo hicieron 2 de los 74 que empezaron en 1997; estos pertenecen al colectivo de los que seleccionaron esta titulación como su primera opción y tenían una nota superior a 6 en la PAAU.

Un estudiante del colectivo E aprobó todas las asignaturas en 3 años y 5 estudiantes lo hicieron en cuatro, de los que dos eran del colectivo A. De los que no han terminado los créditos, hay 9 que tienen más del 80% de ellos aprobados y 13 tienen entre el 65% y el 80% de los créditos superados. En el otro extremo hay 28 estudiantes con menos del 35% de los créditos aprobados, mayoritariamente pertenecientes al grupo de primera opción de COU con una nota inferior al 6 en selectividad y al colectivo conformado por la tercera o sucesivas opciones, Formación Profesional, etc.

8. Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.

En el curso 1994-95 se empieza a impartir la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y se matricularon 439 estudiantes. Esta titulación cuenta con estudiantes en todos los cursos, que provienen de la Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales que se extinguió ese mismo curso. Por lo tanto, hay 1408 matriculados, que van aumentando hasta el curso 1998-1999: 1659 en el curso 1995-96, 1901 en el curso 1996-97, 1999 en el curso 1997-98, 2042 en el curso 1998-99, 1997 en el curso 1999-00 y 1945 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados ha ido disminuyendo: 398 en el curso 1995-96, 386 en el curso 1996-97, 347 en el curso 1997-98, 315 en el curso 1998-99, 332 en el curso 1999-00 y 310 en el curso 2000-01. Como podemos apreciar, con menos estudiantes de nuevo acceso hay cada vez más estudiantes en la titulación, lo que indica que se están dando una serie de circunstancias que dificultan la consecución del título a los estudiantes matriculados.

En el curso analizado solicitaron el acceso, procedentes de la PAAU, 1491 estudiantes, 404 en primera opción; 21 de Formación Profesional, recordamos que a esta licenciatura no se puede acceder directamente desde la Formación Profesional, por lo que son estudiantes que han accedido antes a otra titulación; y 87 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

De los 1491 estudiantes de COU que solicitaron el acceso se matricularon 418, el 95.22% del total, de los que un 44.98%, solicitaron esta titulación como primera opción. La presencia femenina es más alta que la masculina y representa un 55.98% de los matriculados.

De las 188 personas que seleccionaron como primera opción esta titulación un 11.7% traían una nota de 7 o más puntos en selectividad, el 43.62% entre 6 y 7 puntos y un 44.68% una nota inferior a los 6 puntos. De los que la seleccionaron como segunda opción, 105 personas, el 6.55% obtuvo una nota superior al 7, el 31.43% entre 6 y 7, y el 62.86% por debajo de los 6 puntos. Entre los 125 estudiantes que seleccionaron esta titulación como tercera o sucesivas opciones, el 13.6% presentaron una calificación superior al 7 en la PAAU, el 35.2% entre 6 y 7, y el 51.2% inferior a 6 puntos.

Solamente 3 estudiantes se matricularon tras haber cursado Formación Profesional, el 0.68% del total. Otros 17 estudiantes matriculados pertenecen al grupo compuesto por titulados, extranjeros, distrito compartido, etc. lo que completa el 3.87% restante.

La tabla 6.8.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.8.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresa.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Matemáticas I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Matemáticas II (1º)	X		X	X	X	X	X
Contabilidad financiera I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Contabilidad financiera II (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Estadística I (1º)	X		X	X	X	X	X
Estadística II (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Introducción a la macroeconomía (1º)	X	X	X	X	X	X	
Introducción a la microeconomía (1º)	X	X	X		X	X	X
Historia económica (1º)		X	X	X	X	X	
Derecho de la empresa II (1º)			X	X	X		
Sociología (1º)			X				
Introducción a la economía de las organiz. (1º)			X				
Contabilidad de costes I (2º)			X	X	X	X	X
Contabilidad de costes II (2º)		X	X	X	X	X	X
Dirección financiera I (2º)		X		X	X	X	X
Economía mundial (2º)		X	X	X		X	X
Economía española (2º)			X	X	X	X	X
Macroeconomía (2º)			X	X	X	X	X
Matemáticas de las operaciones financieras (2º)		X	X	X	X	X	X
Microeconomía (2º)			X	X	X	X	X
Organización y admón. de empresas I (2º)			X	X	X	X	X
Producciones/operaciones I (2º)				X	X	X	X
Producciones/operaciones II (2º)					X	X	
Control de gestión (3º)		X	X	X	X		
Dirección estratégica I (3º)		X			X		
Dirección estratégica II (3º)						X	X
Dirección financiera II (3º)		X				X	X
Dirección financiera III (3º)		X			X	X	X
Contabilidad general y analítica I (3º)				X	X	X	X
Contabilidad general y analítica II (3º)						X	X
Sistemas de información para la gestión (3º)							X
Derecho fiscal (3º)							X
Dirección comercial I (3º)							X
Dirección comercial II (3º)							X
Técnicas de comercio exterior (4º)		X					
Econometría I (4º)		X	X	X	X	X	X
Econometría II (4º)		X	X			X	X
Análisis contable (4º)				X			
Dirección de empresas financieras II (4º)						X	
Contabilidad de sit. especiales de la emp. (4º)							X

Un total de 40 asignaturas han tenido más del 50% de suspensos en algún momento durante estos 7 cursos analizados; 12 de ellas son de primer curso, 11 de segundo, otras 11 de tercero y 6 de cuarto. Entre las 26 materias señaladas con tres años o más obteniendo estos resultados hay 10 de primero, 10 de segundo, 4 de tercero y 2 de cuarto. En primero las asignaturas de Matemáticas I, Contabilidad Financiera I y II, y Estadística II, tienen resultados inferiores al 50% de superación entre las dos convocatorias anuales sobre los matriculados durante los 7 años analizados. Respecto a las de segundo, Contabilidad de costes II y Matemáticas de las operaciones financieras II, están en la misma situación pero a partir del segundo año. En tercero no hay ninguna materia en esta situación, pero en cuarto, Econometría I repite esta situación. Las asignaturas de primero y segundo son las que más dificultades ofrecen a los estudiantes, aunque hay materias que registran sistemáticamente altos porcentajes de fracaso en todos los cursos.

Tabla 6.8.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Matemáticas I (1º)		X	X		X		X
Matemáticas II (1º)	X	X	X		X	X	X
Contabilidad financiera I (1º)		X	X	X	X		
Contabilidad financiera II (1º)		X	X	X	X		
Estadística I (1º)						X	
Estadística II (1º)			X				
Introducción a la macroeconomía (1º)	X	X		X			
Introducción a la microeconomía (1º)	X	X	X				
Derecho de la empresa II (1º)				X			
Introducción a la economía de las organiz. (1º)			X				
Contabilidad de costes II (2º)				X	X	X	X
Economía mundial (2º)		X					
Economía española (2º)						X	
Macroeconomía (2º)					X		X
Matemáticas de las operaciones financieras (2º)			X	X	X	X	X
Microeconomía (2º)					X	X	
Producciones/operaciones I (2º)				X			X
Producciones/operaciones II (2º)					X		
Dirección estratégica I (3º)					X		
Dirección financiera II (3º)							X
Dirección financiera III (3º)		X			X		X
Contabilidad general y analítica I (3º)				X		X	X
Sistemas de información para la gestión (3º)				X			
Dirección comercial I (3º)							X
Derecho fiscal (3º)							X
Econometría I (4º)			X	X	X	X	
Matemáticas financieras (4º)							X
Análisis y planificación financiera. (4º)				X			
Ética y responsabilidad soc. de la empresa I (4º)							X

Un total de 29 asignaturas tienen un índice de aprobados sobre presentados a examen en la primera convocatoria inferior al 50%. De ellas, 10 son de primer curso, de las que subrayamos con 3 o más años en esta situación 6 materias: Matemáticas I y II, Contabilidad financiera I y II, e Introducción a la macroeconomía y a la microeconomía; 8 son de segundo, de las que señalamos Contabilidad de costes II y Matemáticas de las operaciones financieras; 7 de tercero, de las que destacamos Dirección financiera III y Contabilidad general y analítica I; y 4 de cuarto, subrayando Econometría I.

Las asignaturas con un porcentaje de aprobados inferior al 50% son 5, lo cual no es congruente con los resultados de la tabla 6.8.1 ya que son 26 las asignaturas que soportan porcentajes de fracaso superiores al 50% durante 3 o más años, lo cual indica que la mayor parte de esas 26 materias son aprobadas por más de la mitad de los estudiantes tras matricularse una o dos veces. Las asignaturas que tienen un índice de aprobados inferior al 50% después de que el estudiante se haya matriculado 2 veces son: Contabilidad Financiera I (40.48%), Estadística II (48.33%), Introducción a la microeconomía (47.33%) y Contabilidad financiera II (38.19%) de primer curso y Matemáticas de las operaciones financieras (42.81%) de segundo curso. Las asignaturas de primer curso vuelven a mostrarse como las más complejas para los estudiantes.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Contabilidad financiera II de primero, con un 38.19% de aprobados, como se indica en la tabla 6.8.3.

Tabla 6.8.3. Evolución de la asignatura Contabilidad financiera II.

Contabilidad financiera II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)		
94-95	414	135	32,61	78	57,78	336	81,16	31	7,49	16	51,61	320	77,29	94	22,71
95-96	230	105	45,65	41	39,05	189	82,17	48	20,87	23	47,92	166	72,17	64	27,83
96-97	162	88	54,32	34	38,64	128	79,01	34	20,99	21	61,76	107	66,05	55	33,95
97-98	90	48	53,33	16	33,33	74	82,22	25	27,78	12	48,00	62	68,89	28	31,11
98-99	61	26	42,62	9	34,62	52	85,25	12	19,67	11	91,67	41	67,21	20	32,79
99-00	35	8	22,86	4	50,00	31	88,57	6	17,14	1	16,67	30	85,71	5	14,29
00-01	24	11	45,83	7	63,64	17	70,83	2	8,33	1	50,00	16	66,67	8	33,33

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Los índices de aprobados sobre matriculados de esta asignatura oscilan entre el 14% y el 33% sumando los resultados de las dos convocatorias anuales. El primer año, con 414 matriculados, se presentaron a la primera convocatoria el 33.61, y la superaron el 57.78% de los presentados; en segunda convocatoria se presentaron 31 estudiantes y aprobaron el 51.61% de los presentados. Estos resultados arrojan una cifra final de 94 aprobados sobre 414 presentados el primer año, lo que supone un 22.71% de éxito en la evaluación entre las dos convocatorias. El segundo año se matricularon 230 personas;

en la primera convocatoria el porcentaje de presentados a examen se eleva hasta el 45.65%, pero el porcentaje de aprobados con respecto a los presentados baja a un 39.05%; en segunda convocatoria son 48 los que se presentan y la superan un 47.92%, lo que hace una cifra final del 27.83% de aprobados sobre los matriculados. Los resultados de los años siguientes van en esta línea, aumentando ligeramente el porcentaje de estudiantes que se presentan en primera convocatoria hasta el 54% y disminuyendo levemente el porcentaje de los que la superan, que se sitúa más cerca del 30% que del 40%. La segunda convocatoria sigue arrojando índices de superación más elevados con respecto a presentados que la primera, lo que hace que el porcentaje total de aprobados respecto a matriculados vaya aumentando, pero en ningún caso es superior al 33%.

La tabla 6.8.4, se refiere a la segunda asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Contabilidad Financiera I de primero, con un 40.48% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.8.4. Evolución de la asignatura Contabilidad financiera I.

Contabilidad financiera I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	415	126	30,36	66	52,38	349	84,10	28	6,75	18	64,29	331	79,76	84	20,24
95-96	248	147	59,27	58	39,46	190	76,61	61	24,60	28	45,90	162	65,32	86	34,68
96-97	151	84	55,63	35	41,67	116	76,82	36	23,84	22	61,11	94	62,25	57	37,75
97-98	74	39	52,70	14	35,90	60	81,08	15	20,27	11	73,33	49	66,22	25	33,78
98-99	53	22	41,51	3	13,64	50	94,34	16	30,19	6	37,50	44	83,02	9	16,98
99-00	36	10	27,78	7	70,00	29	80,56	6	16,67	3	50,00	26	72,22	10	27,78
00-01	20	8	40,00	4	50,00	16	80,00	4	20,00	4	100,00	12	60,00	8	40,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Los porcentajes finales de aprobados respecto a matriculados oscilan entre el 20.24% del primer año y el 40% del séptimo. El segundo, tercero y cuarto año el porcentaje es cercano al 35%, rondando el 55% de presentados en primera convocatoria, de los que la superan aproximadamente el 40% de los que se presentan, y alrededor del 23% a la segunda, aprobando en torno al 65% de los presentados. El curso 1998-1999 se presentó a primera convocatoria un 41.51% de los 53 matriculados y la superaron un 13.64%; a la segunda convocatoria se presentaron 16 estudiantes de los que aprobaron un 37.5%, con lo que al final fueron 9 de los 53 matriculados los que aprobaron la asignatura, lo que supone un 16.98%. El sexto año, se matricularon 36 estudiantes y superaron la asignatura 10, 7 en primera convocatoria y 3 en segunda; un 27.78% de los matriculados. El último año analizado formalizaron la matrícula 20 estudiantes de los que accedieron en el año 1994, y superaron las evaluaciones de la asignatura un 40%, 4 en primera convocatoria y otros 4 en segunda.

La tercera asignatura cuyo porcentaje de aprobado tras dos años está por debajo del 50% es una asignatura de segundo curso, Matemáticas de las operaciones financieras, con un 42.81%, como se aprecia en la tabla 6.8.5.

Tabla 6.8.5. Evolución de la asignatura Matemáticas de las operaciones financieras.

Matemáticas de las operaciones financieras															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	45	44	97,78	44	100,00	1	2,22	0	0,00	0	0,00	1	2,22	44	97,78
95-96	76	32	42,11	16	50,00	60	78,95	17	22,37	9	52,94	51	67,11	25	32,89
96-97	146	46	31,51	18	39,13	128	87,67	23	15,75	10	43,48	118	80,82	28	19,18
97-98	148	46	31,08	16	34,78	132	89,19	27	18,24	17	62,96	115	77,70	33	22,30
98-99	115	45	39,13	13	28,89	102	88,70	25	21,74	6	24,00	96	83,48	19	16,52
99-00	98	25	25,51	11	44,00	87	88,78	26	26,53	8	30,77	79	80,61	19	19,39
00-01	87	32	36,78	12	37,50	75	86,21	23	26,44	4	17,39	71	81,61	16	18,39

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En esta asignatura observamos una situación especial, ya que el primer año aprueban en primera convocatoria 44 de los 45 matriculados, el 97.78%, disminuyendo posteriormente este porcentajes. Además, se trata de una asignatura de segundo curso, por lo que en el primer año no debería tener matriculados pero recordamos que esta es una titulación nueva y que muchos de sus estudiantes provienen de la antigua Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales tras un proceso de convalidación y adaptación al nuevo plan. El número de matriculados aumenta hasta el curso 1997-1998 y vuelve a disminuir; así, en el curso 1995-1996 se matriculan 76 estudiantes, 32 se presentan a la primera convocatoria y la superan 16, la mitad de los presentados; en segunda convocatoria se presentan 17 y aprueban nuevamente 9 estudiantes; el porcentaje final de superación de la asignatura este curso es del 32.89% de los matriculados. A partir del tercer curso, sube a 146 estudiantes el número de matriculados y el porcentaje final de aprobados baja a un 19.18%, proporción en la que se mantiene los siguientes años estudiados. En estos años el porcentaje de presentados a primera convocatoria se sitúa por debajo del 40% y no la superan la mitad de los presentados. A la segunda se presentan menos del 30% y las cifras son dispares, situándose entre el 17% y el 62% de los presentados, pero manteniendo unos porcentajes anuales de aprobado con respecto a los matriculados entre el 16% y el 22%.

La cuarta asignatura analizada es Introducción a la microeconomía de primero, que tuvo un porcentaje de aprobados tras dos años del 47.33% de los estudiantes.

Tabla 6.8.6. Evolución de la asignatura Introducción a la microeconomía.

Introducción a la microeconomía															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	414	245	59,18	95	38,78	319	77,05	58	14,01	27	46,55	292	70,53	122	29,47
95-96	226	159	70,35	49	30,82	177	78,32	71	31,42	26	36,62	151	66,81	75	33,19
96-97	130	64	49,23	25	39,06	105	80,77	26	20,00	15	57,69	90	69,23	40	30,77
97-98	70	42	60,00	34	80,95	36	51,43	8	11,43	4	50,00	32	45,71	38	54,29
98-99	34	13	38,24	11	84,62	23	67,65	2	5,88	1	50,00	22	64,71	12	35,29
99-00	16	4	25,00	3	75,00	13	81,25	2	12,50	1	50,00	12	75,00	4	25,00
00-01	10	4	40,00	2	50,00	8	80,00	1	10,00	0	0,00	8	80,00	2	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En el primer curso se matricularon 414 estudiantes, de los que aproximadamente el 60% se presentaron a la primera convocatoria; de estos aprobaron el 38.78% de los presentados; a la segunda se presentaron 58 estudiantes y la superaron un 46.55%, lo que hace un resultado al final de las dos convocatorias de 122 aprobados, un 29.47% del total de matriculados. En los dos años siguientes los resultados son similares, superando la asignatura el 33.19% y el 30.77% respectivamente, con la lógica disminución de matriculados. En el curso 1997-1998 hay un índice de aprobados superior al 50%, debido, principalmente, a que en primera convocatoria se presenta un 60% de los matriculados y aprueba un 80%. Los últimos 2 años, con 16 y 10 matriculados, los índices son del 25% y el 20% de aprobados, con un número de presentados a examen, inferior al 50%.

La última de las 5 asignaturas con un porcentaje de aprobados inferior al 50% tras haber sido cursada 2 veces por los estudiantes es Estadística II de primero, que tuvo un porcentaje de aprobados tras dos años del 48.33% de los estudiantes.

Tabla 6.8.7. Evolución de la asignatura Estadística II.

Estadística II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	413	113	27,36	93	82,30	320	77,48	15	3,63	3	20,00	317	76,76	96	23,24
95-96	217	124	57,14	84	67,74	133	61,29	25	11,52	19	76,00	114	52,53	103	47,47
96-97	108	44	40,74	19	43,18	89	82,41	14	12,96	8	57,14	81	75,00	27	25,00
97-98	74	36	48,65	21	58,33	53	71,62	13	17,57	7	53,85	46	62,16	28	37,84
98-99	46	22	47,83	14	63,64	32	69,57	6	13,04	2	33,33	30	65,22	16	34,78
99-00	25	6	24,00	3	50,00	22	88,00	2	8,00	1	50,00	21	84,00	4	16,00
00-01	12	3	25,00	3	100,00	9	75,00	0	0,00	0	0,00	9	75,00	3	25,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Los resultados de esta asignatura son irregulares en los 7 años analizados. El primero solamente se presentan a la primera convocatoria el 27.36% de los 414 matriculados, pero la superan el 82.3% de los presentados; en segunda se presentan un 3% y sólo la superan 3, por lo que el resultado tras las dos convocatorias es del 23.24% de aprobados con respecto a los matriculados. El segundo año se presentan a la primera convocatoria 124 de los 217 matriculados, lo que supone un 60% aproximadamente, y la superan un 67.74% de los presentados; en segunda convocatoria se presentan 25 (11.52%) y aprueban un 76% de los presentados, por lo que en total superan la evaluación de la asignatura un 47.47% de la matrícula. El tercer año el porcentaje vuelve a bajar a las cifras del primer año (25%), con bajos niveles de presentación a examen, 40.74% y 12.96% respectivamente, y porcentajes de aprobados con respecto a matriculados en torno al 50%. Los dos siguientes años la proporción vuelve a subir al 37.84% y 34.78% de los matriculados, con porcentajes de presentación a examen en primera convocatoria cercanos al 50% de los matriculados e índices de aprobados respecto a presentados en torno al 60%. Como en casos anteriores, en esta titulación los últimos dos años el porcentaje de superación de la asignatura vuelve a caer (16% y 25% respectivamente), con cifras de presentación a examen alrededor de una cuarta parte de los pocos matriculados.

La tabla 6.8.8, muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.

Tabla 6.8.8. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	439	104	84	39	66	146
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	37	6	10	1	5	15
TOTAL ABANDONOS	140	23	41	4	19	53
TOTAL TRASLADOS	31	8	8	3	3	9
Abandonos 1 ^{er} año	64	10	15	0	7	32
Traslados 1 ^{er} año	19	5	5	1	3	5
Abandonos 1 ^{er} ciclo	75	13	26	4	12	20
Traslados 1 ^{er} ciclo	12	3	3	2	0	4

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

Los estudiantes que se matricularon por primera vez en 1994 en esta titulación fueron un total de 439. De ellos, el 42.82% solicitaron esta carrera como la primera de sus opciones al finalizar COU, de los que el 23.69% tenían una nota superior al 6 en selectividad y el 19.13% entre 5 y 6 puntos. De segunda opción fueron el 23.91%, de los que el 6.61%, tiene una nota superior a los 6 puntos y el 15.03%, una calificación inferior a los 6 puntos; y de tercera opción de la PAAU o de Formación Profesional, etc. el 33.26%. El primer año 37, el 8.43% del total de estudiantes, no aprobaron ninguna asignatura, destacando del grupo E y los estudiantes con nota inferior a 6 puntos en selectividad. Abandonaron la titulación en los años estudiados el 31.89% de los

matriculados. De los que abandonaron, el 37.85% pertenecía al colectivo E, el 16.43% a estudiantes de primera opción con una nota de la PAAU superior a 6 puntos, el 29.29% a estudiantes de primera opción con una nota inferior a 6 puntos, el 2.86% a estudiantes de segunda opción con nota alta y el 34.72% a estudiantes de segunda opción con nota baja. Los estudiantes con notas bajas, y en mayor medida los de segunda opción de selectividad, tuvieron porcentajes de abandono superiores al de su presencia en la titulación, al contrario que los que traían notas altas, donde se produjo la situación opuesta.

Tabla 6.8.9. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	9	0	0	0	0	9
Graduados en 3 años	13	0	0	0	0	13
Graduados en 4 años	9	0	0	1	0	8
Graduados en 5 años	38	21	2	4	2	9
Graduados en 6 años	28	10	4	6	3	5
Graduados en 7 años	20	7	2	3	5	3
Estud. Con >80% de créd. aprob.	53	15	9	5	7	17
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	27	7	5	4	5	6
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	47	8	6	2	6	25
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	30	6	5	2	12	5
Estud. Con <35% de créd. aprob.	165	30	51	12	26	46

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En el estudio de las cohortes pertenecientes a licenciaturas o diplomaturas no incluimos la tabla referente al 100% de los créditos aprobados que si ofrecemos en las ingenierías y arquitectura, ya que en estas, tras cursar el 100% de los créditos, hay que realizar un proyecto final de carrera, mientras que en las licenciaturas y diplomaturas el 100% de los créditos aprobados es sinónimo de graduado. En el caso de la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas, al venir de un proceso de adaptación de plan de estudio aparecen estudiantes graduados desde el segundo año analizado. De los resultados que disponemos podemos afirmar que los estudiantes catalogados en el colectivo A, que han seleccionado esta titulación como prioritaria a la hora de hacer su matrícula en la universidad y además obtuvieron una calificación superior a los 6 puntos en la selectividad, son los que más se han graduado en 5, 6 y 7 años, constituyendo además menos de una cuarta parte de los matriculados en la titulación. Por otro lado, los estudiantes con baja nota y los pertenecientes al colectivo E, compuesto por estudiantes de tercera o posteriores opciones de matrícula, estudiantes procedentes de Formación Profesional etc, son los más numerosos entre los estudiantes con menos del 35% de los créditos aprobados.

9. Licenciatura en Ciencias Económicas.

La Licenciatura en Ciencias Económicas, al igual que la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, comienza a impartirse el curso 1994-1995 en la ULPGC, por lo que la cohorte que vamos a analizar es la primera promoción de titulados. Comienzan el primer curso 101 matriculados, que van aumentando cada año ya que se van sumando los nuevos cursos. Por lo tanto, son 190 en el curso 1995-96, 284 en el curso 1996-97, 367 en el curso 1997-98, 425 en el curso 1998-99, 474 en el curso 1999-00 y 501 en el curso 2000-01. El número de nuevos matriculados, se mantiene en los 100 que indican los números *clausus*, más casos especiales como traslados de matrícula etc; fueron 107 en el curso 1995-96, 105 en el curso 1996-97, 102 en el curso 1997-98, 108 en el curso 1998-99, 117 en el curso 1999-00 y 100 en el curso 2000-01.

La solicitud de matrícula en esta titulación es cubierta en su práctica totalidad por la PAAU, 1182 estudiantes, 313 en primera opción; 13 de Formación Profesional y 66 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Aunque ésta es una titulación de alta demanda, ya que 1182 solicitudes de matrícula procedentes de la PAAU, 313 de ellas en primera opción, se tienen repartir las 100 plazas disponibles, la nota de corte final fue de 5.28 puntos. De los 101 estudiantes que acceden, 73 solicitaron esta titulación como la primera de sus prioridades. La distribución por opción de preinscripción y nota fue la siguiente, de los 73 estudiantes que eligieron Económicas como primera elección, 27 obtuvieron una nota global en la PAAU superior a los 7 puntos, 31 entre 6 y 7 puntos y 15 inferior a los 6 puntos. En segunda opción fueron 7, de los que 5 tuvieron mas de 6 puntos. Los 20 restantes seleccionaron esta titulación como la tercera o posteriores de sus prioridades, de éstos, 7 tenían una nota superior al 7, 8 tenían una nota entre 6 y 7, y otros 5 una nota inferior al 6. No se matriculó ningún estudiante de Formación Profesional ni de mayores de 25 años, y únicamente uno del grupo de Otras modalidades de acceso. El 37% de la matrícula es masculina.

La tabla 6.9.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.9.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Licenciatura en Ciencias Económicas.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Matemáticas I (1º)			X				
Contabilidad financiera (1º)	X		X				
Estadística I (1º)	X		X				
Estadística II (1º)	X		X				
Introducción a la macroeconomía (1º)							
Introducción a la microeconomía (1º)			X				
Historia económica mundial (1º)		X					
Contabilidad de costes (1º)		X	X				
Estadística III (2º)				X			
Economía mundial (2º)				X			

Economía española (2º)			X	X	X		
Macroeconomía I (2º)			X	X	X		
Microeconomía I (2º)				X	X		
Macroeconomía II (2º)			X	X	X		
Matemáticas III (2º)			X	X	X		
Microeconomía II (2º)				X			
Matemáticas IV (2º)			X				
Introducción a la econometría (2º)			X		X		
Matemáticas de las operaciones financieras (2º)			X				
Microeconomía superior I (3º)				X			
Microeconomía superior II (3º)				X			
Macroeconomía superior I (3º)						X	X
Macroeconomía superior II (3º)							X
Economía de las organizaciones I (3º)				X			
Econometría I (3º)						X	
Econometría II (3º)					X	X	
Economía de las organizaciones I (3º)						X	
Economía del sector público I (3º)						X	
Econometría III (4º)						X	
Economía industrial I (4º)						X	X
Economía internacional (4º)						X	

Aunque en principio parecen muchas materias las que se encuentran bajo estas circunstancias (8 asignaturas de primero, 11 de segundo, 9 de tercero y 3 de cuarto) en casi ninguna de ellas se repite este caso durante varios años seguidos y solamente se da en alguno de los cursos analizados. Únicamente 4 asignaturas de segundo repiten esta situación durante tres años: Economía española, Macroeconomía I, Macroeconomía II y Matemáticas III, y en los cuatro casos sucede entre los cursos 1996-1997 y 1998-1999.

Tabla 6.9.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Licenciatura en Ciencias Económicas.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Estadística II (1º)	X						
Introducción a la microeconomía (1º)			X				
Economía española (2º)		X		X			
Macroeconomía I (2º)		X	X	X			
Microeconomía I (2º)		X					
Matemáticas III (2º)		X	X	X	X		
Microeconomía II (2º)				X			
Introducción a la econometría (2º)					X		
Microeconomía superior II (3º)				X			
Macroeconomía superior I (3º)				X	X	X	X
Macroeconomía superior II (3º)			X		X		X
Econometría I (3º)				X		X	
Econometría II (3º)						X	
Econometría III (4º)						X	

Al analizar el porcentaje de aprobados con respecto a los presentados a primera convocatoria, observamos que el número de asignaturas de primero en esta situación se reduce a 2: Estadística II e Introducción a la microeconomía, y solamente en una ocasión durante los siete años analizados. De segundo encontramos 6 asignaturas con estos índices y dos repiten esta situación varios años: Macroeconomía I y Matemáticas III. De tercero son 5 las materias con más del 50% de suspendidos sobre presentados a la primera convocatoria, y aparecen dos entre las reincidentes: Macroeconomía superior I y II. De cuarto solamente aparece una vez, el curso 1999-2000, Econometría III.

En esta titulación no hay ninguna asignatura que tras haber sido cursada dos veces por los estudiantes tenga un índice de aprobados inferior al 50%. Las tres asignaturas con el porcentaje más bajo son Matemáticas de las operaciones financieras (58.82%), Macroeconomía Superior I (62.32%) y Contabilidad financiera (66.67%).

La asignatura de la Licenciatura en Ciencias Económicas con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Matemáticas de las operaciones financieras de segundo, con un 58.82% de aprobados, como se indica en la tabla 6.9.3.

Tabla 6.9.3. Evolución de la asignatura Matemáticas de las operaciones financieras.

Matemáticas de las operaciones financieras															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)		
94-95	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00
95-96	6	4	66,67	4	100,00	2	33,33	0	0,00	0	0,00	2	33,33	4	66,67
96-97	10	2	20,00	2	100,00	8	80,00	3	30,00	2	66,67	6	60,00	4	40,00
97-98	3	2	66,67	1	50,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Es una asignatura optativa de segundo curso. El segundo año se matriculan 6 estudiantes, 4 se presentan en primera convocatoria y la superan, los otros dos no se presentan. El tercer año son 10 los matriculados, sólo se presentan 2 en la primera convocatoria y la superan, y otros 3 en segunda, aprobándola 2, lo que supone un 40% de aprobados sobre los matriculados. El cuarto año se matriculan 3 y aprueba 1 en primera convocatoria. A partir del curso 1998-1999 ningún estudiante de la cohorte 1994-1995 escoge esta asignatura como optativa.

La segunda asignatura con menos porcentaje de aprobados tras dos años es Macroeconomía superior I de tercero con un 62.32%, como se indica en la tabla 6.9.4

Tabla 6.9.4. Evolución de la asignatura Macroeconomía superior I.

Macroeconomía superior I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
95-96	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
96-97	42	31	73,81	27	87,10	15	35,71	7	16,67	5	71,43	10	23,81	32	76,19
97-98	21	9	42,86	4	44,44	17	80,95	3	14,29	1	33,33	16	76,19	5	23,81
98-99	27	8	29,63	2	25,00	25	92,59	5	18,52	2	40,00	23	85,19	4	14,81
99-00	22	13	59,09	5	38,46	17	77,27	7	31,82	5	71,43	12	54,55	10	45,45
00-01	11	5	45,45	2	40,00	9	81,82	3	27,27	1	33,33	8	72,73	3	27,27

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Macroeconomía superior I es un asignatura de tercero, por lo que los dos primeros años analizados no hay estudiantes matriculados. En el curso 1996-1997 se matriculan 42 personas que obtienen unos buenos resultados: el 73.81% se presentan a la primera convocatoria y la superan el 87.1% de los presentados; a la segunda se presentan 7 y aprueban el 71.43%; en total superan la asignatura el 76.19% de los matriculados. En cambio, los años posteriores la asignatura presenta un rendimiento diferente. El curso 1997-1998 se matricularon 21 estudiantes, 9 se presentaron a primera convocatoria, y la superaron 4; otros 3 a segunda, y la aprobó 1, por lo que superaron la asignatura un 23.81% del total. El curso 1998-1999 los datos son similares pero inferiores y solo superó la asignatura un 14.81% de los matriculados. El año siguiente aprobaron casi la mitad (45.45%) de los matriculados, con un alto porcentaje de aprobados en segunda convocatoria. El último año analizado se matricularon 11, y la superaron 3, dos en la primera convocatoria y 1 en la segunda.

La última de las tres asignaturas analizadas es Contabilidad financiera de primero, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 66.67% de los estudiantes.

Tabla 6.9.4. Evolución de la asignatura Contabilidad financiera.

Contabilidad financiera															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	99	57	57,58	34	59,65	65	65,66	13	13,13	11	84,62	54	54,55	45	45,45
95-96	40	22	55,00	12	54,55	28	70,00	16	40,00	8	50,00	20	50,00	20	50,00
96-97	18	9	50,00	6	66,67	12	66,67	5	27,78	2	40,00	10	55,56	8	44,44
97-98	8	4	50,00	1	25,00	7	87,50	3	37,50	3	100,00	4	50,00	4	50,00
98-99	2	1	50,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00
99-00	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura presenta un comportamiento muy homogéneo durante los años analizados, pues al final de las dos convocatorias superan la asignatura la mitad de los estudiantes. A la primera convocatoria se presentan aproximadamente el 50% de los matriculados, y la aprueban un 60% de los presentados; en la segunda convocatoria se presentan un 30% y los índices de aprobado están por encima del 50% de los presentados. Los últimos tres cursos analizados se matriculan 2, 1 y ningún estudiante, ya que los demás han superado la asignatura o han abandonado.

La tabla 6.9.5, muestra los datos de acceso, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 la Licenciatura en Ciencias Económicas.

Tabla 6.9.5. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	101	58	15	5	2	21
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	7	4	1	0	1	1
TOTAL ABANDONOS	27	11	6	3	2	5
TOTAL TRASLADOS	7	4	2	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} año	12	6	3	0	1	2
Traslados 1 ^{er} año	4	3	0	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} ciclo	13	4	3	2	1	3
Traslados 1 ^{er} ciclo	3	1	2	0	0	0

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

La primera promoción de esta titulación estaba compuesta por 101 estudiantes, de los que un 73% habían solicitado esta titulación como prioritaria, y un 58% tenían una nota superior al 6 en selectividad. De los restantes, 7 solicitaron esta titulación como segunda opción, 5 con una nota superior al 6, y 21 no escogieron esta titulación entre sus dos primeras prioridades o accedieron de una manera diferente a cursar la PAAU. Un total de 7 estudiantes no lograron superar ninguna asignatura tras dos convocatorias, 27 abandonaron, y se trasladaron a otra titulación 7 estudiantes.

Tabla 6.9.6. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 4 años	23	18	1	1	0	3
Graduados en 5 años	13	11	1	0	0	1
Graduados en 6 años	6	3	1	0	0	2
Graduados en 7 años	6	2	2	0	0	2
Estud. Con >80% de créd. aprob.	10	7	0	1	0	2
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	1	0	0	1	0	0
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	6	2	2	0	0	2
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	5	2	0	0	0	3
Estud. Con <35% de créd. aprob.	31	13	8	2	2	6

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En los 4 años en los que está estipulado el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Económicas se titularon 23 estudiantes, la mayor parte (78.26%) del colectivo A; en 5 años lo hacen 13 bajo las mismas circunstancias; en 6 y 7 años lo hacen 6 estudiantes. Tras estos años, el 70.83% de los titulados pertenece al colectivo A, el 10.41% al B, al C el 2.08% y al E el 16.66%. En cuanto a los estudiantes que no habían terminado sus estudios, 10 tenían más del 80% de los créditos superados y 31 no habían superado el 35%. Los porcentajes son similares a los de la matriculación aunque destacan los estudiantes de primera opción con nota alta como más cercanos a la graduación y los estudiantes de tercera o sucesivas opciones como menos cercanos.

10. Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Esta titulación comienza a impartirse en el curso 1994-95, pero ya cuenta con estudiantes que proceden de la Diplomatura en Empresariales que se dejó de impartir tras el establecimiento de esta titulación. En este curso se matriculan por primera vez 346 personas y en la titulación se matriculan 804 estudiantes, que van aumentando hasta el curso 1998-1999 y se mantienen en cifras similares hasta el 2001. El número de nuevos matriculados ha ido disminuyendo progresivamente como en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas: 319 en el curso 1995-96, 318 en el curso 1996-97, 287 en el curso 1997-98, 262 en el curso 1998-99, 252 en el curso 1999-00 y 247 en el curso 2000-01. Los matriculados totales cada uno de estos cursos son 958 en el curso 1995-96, 1168 en el curso 1996-97, 1255 en el curso 1997-98, 1325 en el curso 1998-99, 1309 en el curso 1999-00 y 1302 en el curso 2000-01. Como en otras titulaciones evaluadas, la disminución de los nuevos matriculados no se corresponde con el aumento del número de matriculados totales en la Diplomatura.

De la PAAU se preinscribieron 1446 estudiantes, 428 en primera opción; 242 de Formación Profesional, 128 en primera opción y 119 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

De los 1446 estudiantes de enseñanzas secundaria que solicitaron el acceso se matricularon 202, el 58.38% de la matrícula final, de los que un 61.88%, solicitaron esta titulación como primera opción. La presencia femenina representa un 61.13% de los matriculados. De los que eligieron como primera opción esta titulación, un 68% obtuvieron una calificación inferior a los 6 puntos en la PAAU, un 27.2% una calificación entre 6 y 7 puntos, y un 4.8% superior a los 7 puntos. Los estudiantes que seleccionaron esta diplomatura en segunda opción fueron un 16.83% de los que accedieron procedentes de COU, de los que el 70% tuvo una calificación inferior a 6 en selectividad, el 23% entre 6 y 7, y el 6% lograron una calificación superior a 7 puntos. De tercera y sucesivas opciones accedieron 43 personas, de los que el 67.44% obtuvo una nota baja en selectividad, el 27.9% entre 6 y 7, y el 4.65% más de 7 puntos.

De Formación Profesional se matricularon 119 (34.39%) con una mayor proporción femenina (59.98%). Las calificaciones de estos estudiantes se distribuyen de

la siguiente manera, el 63% obtuvieron una nota media inferior a los 7 puntos, el 29% entre 7 y 8, y con una nota media entre 8 y 9 puntos el 7%. Tras realizar y superar el curso de acceso para mayores de 25 años accedieron 12 estudiantes, el 3.47% de la matrícula final. Otros 13 estudiantes matriculados pertenecen al grupo compuesto por titulados, extranjeros, distrito compartido, etc. lo que completa el 3.76% restante.

La tabla 6.10.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.10.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Matemáticas I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Matemáticas II (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Contabilidad financiera I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Contabilidad financiera II (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Estadística I (1º)	X	X	X	X	X	X	
Estadística II (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Introducción a la macroeconomía (1º)	X	X	X	X	X		X
Introducción a la microeconomía (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Historia económica (1º)	X	X	X	X	X	X	
Derecho de la empresa I (1º)	X						
Derecho de la empresa II (1º)	X		X	X			
Introducción a la economía de las organiz. (1º)	X		X				
Sociología (1º)			X				
Contabilidad de costes I (2º)		X	X	X	X	X	X
Contabilidad de costes II (2º)		X	X	X	X	X	X
Dirección financiera I (2º)			X	X	X	X	X
Economía mundial (2º)		X	X		X	X	X
Economía española (2º)			X	X	X	X	X
Matemáticas de las operaciones financieras (2º)		X	X	X	X	X	X
Organización y admón. de empresas I (2º)			X	X	X	X	
Organización y admón. de empresas II (2º)			X		X	X	
Producciones/operaciones I (2º)		X		X	X		
Producciones/operaciones II (2º)						X	
Control de gestión (3º)			X	X	X		X
Dirección estratégica I (3º)					X		X
Dirección estratégica II (3º)						X	
Dirección financiera II (3º)						X	X
Dirección financiera III (3º)					X	X	
Contabilidad general y analítica I (3º)				X	X	X	X
Contabilidad general y analítica II (3º)				X		X	X
Recursos humanos (3º)						X	
Dirección comercial I (3º)							X
Dirección comercial II (3º)							X
Sistemas de información para la gestión (3º)							X
Derecho fiscal (3º)							X

La práctica totalidad de las asignaturas, 35 de las 37 materias que componen este plan de estudios, tienen en algún momento del periodo estudiado más del 50% de

matriculados suspensos sumando las dos convocatorias, entre los estudiantes que accedieron a esta diplomatura en el curso 1994-1995. Son 13 asignaturas de primer curso, 10 de segundo y 12 de tercero. Entre las que destacamos por obtener este resultado durante tres o más años hay 10 materias de primero: Matemáticas I y II, Economía financiera I y II, Estadística I y II, Introducción a la macroeconomía y a la microeconomía e Historia económica, todas con este alto porcentaje durante todos o casi todos los cursos analizados; y Derecho de la empresa II, durante tres cursos. En segundo son 9 las asignaturas señaladas: Contabilidad de costes I y II, Economía financiera I, Economía mundial, Economía española y Matemáticas de las operaciones financieras, que se encuentran con estos porcentajes durante los 5 ó 6 años posteriores; y Organización y administración de empresas I y II y Producciones/operaciones I, que tienen más del 50% de suspensos entre las dos convocatorias 3 ó 4 años de los estudiados. Por último, de tercer curso solo aparecen tres asignaturas: Control de gestión y Contabilidad general y analítica I y II, repitiendo este índice durante 3 ó 4 años. Como podemos apreciar, las asignaturas de primero y de segundo provocan una bolsa de suspensos importante en esta titulación que estimula el abandono de los estudios.

Tabla 6.10.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Matemáticas I (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Matemáticas II (1º)	X	X	X	X	X		X
Contabilidad financiera I (1º)	X	X	X	X	X	X	
Contabilidad financiera II (1º)	X	X	X			X	X
Estadística I (1º)	X			X	X	X	
Introducción a la macroeconomía (1º)	X			X			
Introducción a la microeconomía (1º)	X	X	X				X
Historia económica (1º)				X			
Sociología (1º)			X				
Contabilidad de costes I (2º)		X			X	X	
Economía mundial (2º)		X					
Economía española (2º)		X		X		X	
Matemáticas de las operaciones financieras (2º)			X	X	X	X	X
Organización y admón. de empresas I (2º)			X	X			
Producciones/operaciones I (2º)				X			
Contabilidad de costes II (2º)						X	X
Dirección estratégica I (3º)					X		
Dirección financiera I (3º)						X	
Dirección financiera II (3º)							X
Dirección financiera III (3º)					X	X	
Contabilidad general y analítica I (3º)				X	X	X	X
Contabilidad general y analítica II (3º)				X			X
Dirección comercial I (3º)							X
Sistemas de información para la gestión (3º)							X

Un total de 24 asignaturas tienen un índice de aprobados sobre presentados en la primera convocatoria inferior al 50%. De primer curso son 9, de las que subrayamos 6

con 3 ó más cursos en esta situación: Matemáticas I y II, Contabilidad financiera I con 6 o 7 años obteniendo porcentajes de aprobados respecto a matriculados inferiores al 50%; y Contabilidad financiera II, Estadística I e Introducción a la microeconomía con 4 ó 5 años cada una en esta situación; otras 7 son materias de segundo, de las que señalamos Contabilidad de costes I, Economía española y Matemáticas de las operaciones financieras; y 8 de tercero, de las que destacamos Contabilidad general y analítica I.

11 asignaturas tienen un índice de aprobados inferior al 50% después de que el estudiante se haya matriculado 2 veces: Contabilidad financiera I (31.38%), Estadística I (31.96%), Estadística II (25.88%), Introducción a la macroeconomía (39%), matemáticas I (27.43%), Introducción a la microeconomía (26.47%) Matemáticas II (32.74%) y Contabilidad financiera II (32.84%) de primer curso; Contabilidad de costes I (49.39%), Contabilidad de costes II (34.19%) y Matemáticas de las operaciones financieras (26.42%) de segundo curso.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Estadística II de primero, con un 25.88% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.10.3.

Tabla 6.10.3. Evolución de la asignatura Estadística II.

Estadística II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	336	34	10,12	18	52,94	318	94,64	8	2,38	2	25,00	316	94,05	20	5,95
95-96	155	79	50,97	50	63,29	105	67,74	18	11,61	9	50,00	96	61,94	59	38,06
96-97	81	41	50,62	23	56,10	58	71,60	6	7,41	2	33,33	56	69,14	25	30,86
97-98	53	21	39,62	11	52,38	42	79,25	5	9,43	3	60,00	39	73,58	14	26,42
98-99	33	11	33,33	8	72,73	25	75,76	4	12,12	2	50,00	23	69,70	10	30,30
99-00	21	8	38,10	4	50,00	17	80,95	1	4,76	1	100,00	16	76,19	5	23,81
00-01	17	1	5,88	1	100,00	16	94,12	0	0,00	0	0,00	16	94,12	1	5,88

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año sólo supera la asignatura de Estadística II, sumando los resultados de las dos convocatorias, el 5.9% de los matriculados. En primera convocatoria solamente se presentaron 34 de los 336 matriculados, y la superaron 18 estudiantes; en la segunda convocatoria se presentaron 8, de los que aprobaron 2. El segundo año superan la asignatura el 38%, de los matriculados; se presentan la mitad a la primera convocatoria, y la superan más del 60%; a la segunda se presentan 18 y la superan la mitad. Los datos del tercer curso son similares, aunque los resultados de septiembre son un poco más bajos; en total superan la materia en este curso el 30.86%. El curso 1997-1998 hay 53 matriculados y baja el índice de presentados a primera convocatoria al 39.6% y el porcentaje final de aprobados a un 26.42%. Los cursos 1998-1999 y 1999-

2000 siguen en línea similar con un 30.30% y un 23.81% de aprobados. El último curso analizado, el 2000-2001 vuelve a un 5.8% de aprobados, pues de 17 matriculados solamente 1 se presentó a examen y la superó.

La tabla 6.10.4, recoge los datos de la segunda asignatura con un mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Matemáticas de las operaciones financieras de segundo curso, con un 26.42% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.10.4. Evolución de la asignatura Matemáticas de las operaciones financieras.

Matemáticas de las operaciones financieras															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	3	1	33,33	1	100,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33
95-96	35	8	22,86	4	50,00	31	88,57	8	22,86	3	37,50	28	80,00	7	20,00
96-97	99	14	14,14	6	42,86	93	93,94	13	13,13	5	38,46	88	88,89	11	11,11
97-98	89	27	30,34	10	37,04	79	88,76	17	19,10	7	41,18	72	80,90	17	19,10
98-99	82	31	37,80	9	29,03	73	89,02	19	23,17	4	21,05	69	84,15	13	15,85
99-00	77	18	23,38	5	27,78	72	93,51	22	28,57	11	50,00	61	79,22	16	20,78
00-01	58	23	39,66	9	39,13	49	84,48	20	34,48	2	10,00	47	81,03	11	18,97

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

A partir del segundo año, que es cuando se empieza a impartir esta asignatura de segundo curso, nunca la ha superado más del 20% de los matriculados aprobados entre las convocatorias de junio y septiembre. En primera convocatoria, se presenta aproximadamente el 35% de los matriculados y la superan menos de la mitad, o incluso por debajo del 30% como en los cursos 1998-1999 y 1999-2000. A segunda convocatoria se presenta un porcentaje más bajo, entre el 34% del curso 2000-2001 y el 13% del curso 1996-1997, y la superan entre el 37% y el 50% de los presentados salvo los cursos 1998-1999 (21%) y 2000-2001 (10%).

La tercera asignatura cuyo porcentaje de aprobados tras dos años está por debajo del 50% es una asignatura de primer curso, Introducción a la microeconomía, con un 26.47%, como se aprecia en la tabla 6.10.5.

Tabla 6.10.5. Evolución de la asignatura Introducción a la microeconomía.

Introducción a la microeconomía															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	338	125	36,98	27	21,60	311	92,01	28	8,28	11	39,29	300	88,76	38	11,24
95-96	184	114	61,96	31	27,19	153	83,15	50	27,17	20	40,00	133	72,28	51	27,72
96-97	110	47	42,73	13	27,66	97	88,18	24	21,82	16	66,67	81	73,64	29	26,36
97-98	64	35	54,69	26	74,29	38	59,38	5	7,81	3	60,00	35	54,69	29	45,31

98-99	28	7	25,00	4	57,14	24	85,71	2	7,14	2	100,00	22	78,57	6	21,43
99-00	18	3	16,67	3	100,00	15	83,33	1	5,56	1	100,00	14	77,78	4	22,22
00-01	10	3	30,00	1	33,33	9	90,00	2	20,00	2	100,00	7	70,00	3	30,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje de estudiantes que superan esta asignatura el primer año es del 11.24%, para después situarse entre el 20% y el 30% anual con la excepción del curso 1997-1998 en el que la superaron el 45% de los matriculados pertenecientes a la cohorte 1994-1995. A la primera convocatoria, dependiendo de los años, se presentan entre el 16% del curso 1999-2000 y el 61% del año 1995-1996. Respecto al porcentaje de estudiantes que superan las convocatorias en relación a los presentados, destaca el 74% de aprobados en el curso 1997-1998; los demás años estudiados ofrecen índices de superación respecto a los presentados irregulares, salvo los tres primeros años que en primera convocatoria sólo aprueban entre el 21% y el 27% de los presentados.

La cuarta asignatura analizada es Matemáticas I de primero, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 27.43% de los estudiantes.

Tabla 6.10.6. Evolución de la asignatura Matemáticas I.

Matemáticas I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	337	112	33,23	42	37,50	295	87,54	15	4,45	9	60,00	286	84,87	51	15,13
95-96	142	65	45,77	28	43,08	114	80,28	22	15,49	9	40,91	105	73,94	37	26,06
96-97	79	33	41,77	13	39,39	66	83,54	7	8,86	6	85,71	60	75,95	19	24,05
97-98	48	17	35,42	6	35,29	42	87,50	5	10,42	2	40,00	40	83,33	8	16,67
98-99	36	9	25,00	1	11,11	35	97,22	7	19,44	5	71,43	30	83,33	6	16,67
99-00	32	9	28,13	4	44,44	28	87,50	5	15,63	2	40,00	26	81,25	6	18,75
00-01	22	10	45,45	4	40,00	18	81,82	4	18,18	1	25,00	17	77,27	5	22,73

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Como en los casos de las asignaturas de primer curso analizadas, el porcentaje de aprobados del primer año es realmente bajo: el 15.13% de los matriculados. En los años posteriores esta asignatura no obtiene resultados altos; el segundo año es el que tiene un mayor índice de estudiantes que superan la asignatura (26%) y en los cursos 1997-1998 a 1999-2000 el porcentaje es inferior al 20% de los que se matriculan de la promoción 1994-1995. El porcentaje de presentados a primera convocatoria guarda relación con el resultado final ya que cuando se presentan más del 40% el porcentaje final está por encima del 20% de los matriculados. En primera convocatoria nunca superan la evaluación más de la mitad de los que se presentan, con una media alrededor del 40%, la segunda convocatoria es más irregular y el porcentaje de estudiantes que aprueban sobre el total de presentados es mayor.



La quinta asignatura con un porcentaje de aprobados inferior al 50% es Contabilidad financiera I de primero, con porcentajes de aprobados tras dos años del 31.38% de los estudiantes.

Tabla 6.10.7. Evolución de la asignatura Contabilidad financiera I.

Contabilidad financiera I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	339	74	21,83	20	27,03	319	94,10	44	12,98	20	45,45	299	88,20	40	11,80
95-96	184	101	54,89	44	43,56	140	76,09	39	21,20	22	56,41	118	64,13	66	35,87
96-97	98	52	53,06	16	30,77	82	83,67	22	22,45	14	63,64	68	69,39	30	30,61
97-98	51	27	52,94	9	33,33	42	82,35	16	31,37	10	62,50	32	62,75	19	37,25
98-99	30	13	43,33	4	30,77	26	86,67	8	26,67	6	75,00	20	66,67	10	33,33
99-00	17	2	11,76	0	0,00	17	100,00	0	0,00	0	0,00	17	100,00	0	0,00
00-01	15	2	13,33	1	50,00	14	93,33	1	6,67	0	0,00	14	93,33	1	6,67

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer curso aprueba el 11.80% de los estudiantes matriculados. Los porcentajes de presentados a examen son del 21% en la primera convocatoria y del 13% en la segunda, y la superan el 27% de los presentados en la primera y el 45% en la segunda. Los 4 cursos siguientes el porcentaje final está alrededor del 35%; se presentan aproximadamente la mitad de los matriculados a primera convocatoria y la superan en torno al 30% de los presentados, en segunda convocatoria se presentan en torno al 25% y la superan cerca del 65%. Los dos últimos cursos analizados las cifras bajan de nuevo y de los 17 y 15 matriculados en los cursos 1999-2000 y 2000-2001 solo aprueba un estudiante.

La sexta asignatura analizada es Estadística I de primero, con un índice de aprobados tras dos años del 31.96% de los estudiantes.

Tabla 6.10.8. Evolución de la asignatura Estadística I.

Estadística I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	338	57	16,86	12	21,05	326	96,45	8	2,37	3	37,50	323	95,56	15	4,44
95-96	173	97	56,07	77	79,38	96	55,49	16	9,25	8	50,00	88	50,87	85	49,13
96-97	80	42	52,50	29	69,05	51	63,75	9	11,25	5	55,56	46	57,50	34	42,50
97-98	40	15	37,50	7	46,67	33	82,50	6	15,00	3	50,00	30	75,00	10	25,00
98-99	21	3	14,29	1	33,33	20	95,24	1	4,76	0	0,00	20	95,24	1	4,76
99-00	18	7	38,89	3	42,86	15	83,33	2	11,11	2	100,00	13	72,22	5	27,78
00-01	9	2	22,22	0	0,00	9	100,00	1	11,11	1	100,00	8	88,89	1	11,11

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta materia tiene un comportamiento irregular, después de un primer año en el que sólo aprueban un 4.4% de los matriculados, con porcentajes de presentación a primera y segunda convocatoria del 16% y el 2% y bajos porcentajes de aprobados, 21% y 37%, suceden dos años en los que la asignatura es aprobada por el 49% y el 42% de los matriculados, presentándose más de la mitad de los matriculados en primera convocatoria y con altos índices de superación respecto a los presentados 79% y 69% respectivamente. En los siguientes 4 años se alternan porcentajes de superación del 25% o el 27% con otros del 4% y 11%.

Como séptima materia con un porcentaje de aprobados inferior al 50% aparece Matemáticas II de primero, con índices tras dos años del 32.74% de los estudiantes.

Tabla 6.10.9. Evolución de la asignatura Matemáticas II.

Matemáticas II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	337	120	35,61	35	29,17	302	89,61	41	12,17	31	75,61	271	80,42	66	19,58
95-96	132	55	41,67	26	47,27	106	80,30	28	21,21	16	57,14	90	68,18	42	31,82
96-97	71	22	30,99	4	18,18	67	94,37	13	18,31	6	46,15	61	85,92	10	14,08
97-98	48	20	41,67	6	30,00	42	87,50	7	14,58	4	57,14	38	79,17	10	20,83
98-99	24	8	33,33	2	25,00	22	91,67	4	16,67	3	75,00	19	79,17	5	20,83
99-00	23	7	30,43	4	57,14	19	82,61	1	4,35	1	100,00	18	78,26	5	21,74
00-01	15	5	33,33	2	40,00	13	86,67	1	6,67	1	100,00	12	80,00	3	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El índice de aprobados de esta asignatura es del 20% anual, el segundo curso analizado se eleva a un 31% y el tercero desciende a un 14%; los demás años estudiados el porcentaje es del 20% aproximadamente. Todos los años analizados se presentan a la primera convocatoria entre el 30% y el 40% de los matriculados y los porcentajes de superación respecto a los presentados son dispares. A la segunda convocatoria se presentan los cinco primeros años en torno al 15% y los dos últimos alrededor del 5%, los niveles de superación son altos, y se sitúan en torno al 65% de media aproximadamente.

La octava asignatura analizada es Contabilidad financiera II de primero, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 32.84% de los matriculados.

Tabla 6.10.10. Evolución de la asignatura Contabilidad financiera II.

Contabilidad financiera II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	338	111	32,84	38	34,23	300	88,76	51	15,09	29	56,86	271	80,18	67	19,82
95-96	157	71	45,22	28	39,44	129	82,17	32	20,38	15	46,88	114	72,61	43	27,39

96-97	97	49	50,52	12	24,49	85	87,63	24	24,74	13	54,17	72	74,23	25	25,77
97-98	57	22	38,60	13	59,09	44	77,19	7	12,28	4	57,14	40	70,18	17	29,82
98-99	35	12	34,29	6	50,00	29	82,86	4	11,43	3	75,00	26	74,29	9	25,71
99-00	23	3	13,04	0	0,00	23	100,00	1	4,35	0	0,00	23	100,00	0	0,00
00-01	17	3	17,65	1	33,33	16	94,12	1	5,88	1	100,00	15	88,24	2	11,76

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura es superada por el 25% de los estudiantes aproximadamente durante los primeros 5 años analizados, el sexto año no la supera ninguno de los 23 matriculados y el séptimo sólo 2 de 17. El curso 1994-1995 se presentan a primera convocatoria un 32% y la superan un 34% de los presentados; en septiembre se presentan un 15% de los matriculados y la superan un 57% de los que se presentaron, un 19.82% del total. Los 4 años siguientes presentan porcentajes ligeramente más altos, entre el 34% y el 50% de presentados a primera convocatoria y entre el 24% y el 59% de superación; en la segunda entre el 11% y el 25% de presentados y entre el 46% y el 75% de aprobados.

La novena materia cuyo índice de aprobado tras dos años está por debajo del 50% es la asignatura de segundo curso, Contabilidad de costes II con un 34.19%, como se aprecia en la tabla 6.10.11.

Tabla 6.10.11. Evolución de la asignatura Contabilidad de costes II.

Contabilidad de costes II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	3	2	66,67	2	100,00	1	33,33	0	0,00	0	0,00	1	33,33	2	66,67
95-96	35	7	20,00	4	57,14	31	88,57	2	5,71	1	50,00	30	85,71	5	14,29
96-97	81	20	24,69	13	65,00	68	83,95	9	11,11	5	55,56	63	77,78	18	22,22
97-98	83	28	33,73	14	50,00	69	83,13	15	18,07	6	40,00	63	75,90	20	24,10
98-99	75	25	33,33	13	52,00	62	82,67	14	18,67	9	64,29	53	70,67	22	29,33
99-00	64	25	39,06	7	28,00	57	89,06	13	20,31	5	38,46	52	81,25	12	18,75
00-01	48	18	37,50	7	38,89	41	85,42	9	18,75	1	11,11	40	83,33	8	16,67

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

A partir del curso 1995-1996 esta materia aumenta el porcentaje de estudiantes que la superan desde un 14% hasta un 29% en el curso 1998-1999; en estos años el porcentaje de presentados a la primera convocatoria oscila entre el 20% del curso 1995-1996 y el 33% del curso 1998-1999, y la superan entre el 50% y el 65% de los presentados; a la segunda convocatoria se presentan entre el 5% y el 20% y aprueban los mismos porcentajes que la convocatoria anterior. Los dos últimos años analizados se presentan a la primera convocatoria aproximadamente el 40% de los matriculados pertenecientes a la promoción 1994-1995 y el índice de aprobados es del 28% y del 38% respectivamente; a la segunda se presentan el 20% aproximadamente y la supera el

38% y el 11% respectivamente. El porcentaje final de aprobados es del 18% el curso 1999-2000 y del 16% el curso 2000-2001.

La décima asignatura analizada es Introducción a la macroeconomía, de primero con índices de aprobados tras dos años del 39%.

Tabla 6.10.12. Evolución de la asignatura Introducción a la macroeconomía.

Introducción a la macroeconomía															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	338	134	39,64	51	38,06	287	84,91	46	13,61	20	43,48	267	78,99	71	21,01
95-96	153	86	56,21	43	50,00	110	71,90	39	25,49	17	43,59	93	60,78	60	39,22
96-97	75	35	46,67	20	57,14	55	73,33	10	13,33	6	60,00	49	65,33	26	34,67
97-98	33	14	42,42	6	42,86	27	81,82	8	24,24	3	37,50	24	72,73	9	27,27
98-99	22	8	36,36	7	87,50	15	68,18	1	4,55	1	100,00	14	63,64	8	36,36
99-00	9	1	11,11	1	100,00	8	88,89	1	11,11	1	100,00	7	77,78	2	22,22
00-01	10	0	0,00	0	0,00	10	100,00	0	0,00	0	0,00	10	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Salvo el último año analizado, el curso 2000-2001 en el que se matricularon 10 estudiantes de los que comenzaron la carrera en septiembre de 1994 y ninguno se presentó a examen, esta asignatura muestra índices de superación que oscilan entre el 20% y el 40% anual, sumando los estudiantes que han superado la materia en alguna de las dos convocatorias previstas. El primer curso analizado, en el que accedieron 338 estudiantes, se presentaron a la primera convocatoria el 39.64%, y la superaron el 38% de los presentados; a segunda convocatoria se presentaron 46, y aprobaron el 43.48% de los presentados; en total 71 aprobados de 338 matriculados, el 21.01%. El segundo año se presenta el 56% a primera convocatoria y la supera la mitad de ellos; el 25% a la segunda, y la superaron el 43% de los presentados, al final del curso superaron la evaluación el 39% de los matriculados. Los datos de los cuatro siguientes cursos son similares, siendo el resultado final de 34.67% (1996-97), 27.27% (1997-98), 36.36% (1998-99) y un poco inferior el curso 1999-2000, un 22.22%.

Como undécima y última asignatura con un porcentaje de aprobados inferior al 50% aparece Contabilidad de costes I de segundo, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 49.39% de los estudiantes.

Tabla 6.10.13. Evolución de la asignatura Contabilidad de costes I.

Contabilidad de costes I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	4	3	75,00	2	66,67	2	50,00	1	25,00	1	100,00	1	25,00	3	75,00
95-96	40	13	32,50	5	38,46	35	87,50	7	17,50	4	57,14	31	77,50	9	22,50

96-97	88	39	44,32	23	58,97	65	73,86	10	11,36	6	60,00	59	67,05	29	32,95
97-98	71	35	49,30	20	57,14	51	71,83	12	16,90	9	75,00	42	59,15	29	40,85
98-99	53	20	37,74	8	40,00	45	84,91	13	24,53	6	46,15	39	73,58	14	26,42
99-00	51	21	41,18	9	42,86	42	82,35	15	29,41	7	46,67	35	68,63	16	31,37
00-01	31	11	35,48	6	54,55	25	80,65	4	12,90	3	75,00	22	70,97	9	29,03

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

La media de aprobados de esta materia a partir del segundo año se sitúa en torno al 30%, y se mueve entre el 22.5% del curso 1995-1996 y el 40% del curso 1997-1998. A primera convocatoria se presentaron entre el 30% y el 50% de los matriculados cada uno de los años estudiados, y la superan alrededor de la mitad de los presentados; los índices de segunda convocatoria están cercanos al 20% de presentados, y la superan algo más de la mitad de los presentados.

La tabla 6.10.14, recoge los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 la Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Tabla 6.10.14. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995		Totales	A	B	C	D	E
Matriculados		346	40	85	10	24	187
Estudiantes que no superan régimen de permanencia		91	4	15	1	4	67
TOTAL ABANDONOS		171	12	37	3	8	111
TOTAL TRASLADOS		28	2	5	3	4	14
Abandonos 1 ^{er} año		88	4	14	1	4	65
Traslados 1 ^{er} año		20	1	4	2	1	12
Abandonos 1 ^{er} ciclo		83	8	23	2	4	46
Traslados 1 ^{er} ciclo		8	1	1	1	3	2

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

La distribución de los 346 matriculados en la Diplomatura de Ciencias Empresariales en el curso 1994-1995 fue la siguiente: estudiantes de Formación Profesional, estudiantes de COU que solicitaron esta titulación en tercera o posteriores opciones, mayores de 25 años y otros (54.05%); un 11.56% de estudiantes de 1^a opción de COU con una nota superior a los 6 puntos; con esta nota y elegida la titulación como segunda de sus prioridades un 2.89%; los que eligieron como primera opción esta diplomatura pero que obtuvieron una nota inferior a los 6 puntos (24.57%) y los que lo hicieron como segunda elección con la misma puntuación, un 6.93%. El primer año no superaron ninguna asignatura el 26.3% de los matriculados, de los que el 73.63% pertenecían al grupo compuesto por estudiantes de Formación Profesional, etc. Han abandonado la carrera en estos años prácticamente la mitad (49.42%) de los que comenzaron en octubre de 1994, distribuidos en similar proporción a los matriculados. Se trasladaron a otra titulación de la ULPGC un 8.09% del total.

Tabla 6.10.15. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	1	0	0	1	0	0
Graduados en 4 años	9	2	3	0	0	4
Graduados en 5 años	23	6	3	1	3	10
Graduados en 6 años	12	5	2	0	1	4
Graduados en 7 años	8	2	3	0	0	3
Estud. Con >80% de créd. aprob.	41	11	12	3	2	13
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	20	0	10	0	1	9
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	15	3	2	0	3	7
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	22	1	10	0	2	9
Estud. Con <35% de créd. aprob.	195	10	40	5	12	128

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En los tres años en los que está planificada esta titulación de ciclo corto se graduó 1 de los 346 estudiantes que empezaron esta primera promoción de Diplomado en Ciencias Empresariales. En 4 años fueron 9 estudiantes, 4 pertenecientes al colectivo E y 5 de primera opción de PAAU. Tras 5 años son 23 los que obtuvieron el título, distribuidos proporcionalmente entre los diferentes grupos, con una mayor proporción para los estudiantes de primera opción con nota alta de selectividad. En 6 y 7 años la situación es similar, diplomándose 12 y 8 estudiantes respectivamente. Entre los que no han terminado la titulación tras 7 años, 41 tienen más del 80% de los créditos superados; en este grupo destacan porcentualmente los estudiantes de primera opción de la PAAU. Los que cuentan entre el 65% y el 80% de los créditos superados son 20 estudiantes, la mitad de ellos de primera opción con menos de 6 puntos en selectividad. Entre el 50% y el 65% de la carrera terminada hay 15 estudiantes distribuidos entre todos los grupos. Con menos del 35% de los créditos superados son 195, la mayoría estudiantes que abandonaron la titulación.

11. Diplomatura en Turismo.

La Diplomatura en Turismo comienza a impartirse en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el curso 1996-97, por lo que la cohorte de este curso que vamos a analizar es la primera promoción de titulados. Comienzan el primer curso 95 estudiantes y el número de nuevos matriculados evoluciona de la siguiente manera: 101 en el curso 1997-98, 164 en el curso 1998-99, 156 en el curso 1999-00 y 154 en el curso 2000-01. El número total de matriculados es de 95 en el curso 1996-97, 180 en el curso 1997-98, 328 en el curso 1998-99, 438 en el curso 1999-00 y 479 en el curso 2000-01.

La solicitud de matrícula en esta titulación es cubierta por 1626 estudiantes de la PAAU, 423 en primera opción; 201 de Formación Profesional, 71 en primera opción, 1 mayor de 25 años y 80 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Se matricularon tras el proceso de selección 64 estudiantes procedentes de la PAAU, un 67.37% de la matrícula total, 56 de primera opción, un 87.5% de este colectivo. Ésta es una carrera de alto porcentaje femenino, el 70% de la matrícula. Los 56 estudiantes de primera opción han obtenido una puntuación superior a los 7 puntos (41%), entre 6 y 7 (52%), y con una nota inferior a los 6 puntos en selectividad (5%) De segunda opción, 3 estudiantes y de tercera y sucesivas 5 matriculados.

Procedentes de Formación Profesional se matricularon 28 estudiantes, el 71% mujeres. Esta cantidad conforma el 29.47% de la matrícula. La mayor parte, un 67.86% de matriculados con una nota global de FP. entre 7 y 8 puntos, un 25%, entre 8 y 9 puntos; y 1 estudiante con una calificación superior a 9 y otro una inferior a 7 puntos. En el grupo de otros se matricularon 3 estudiantes.

La tabla 6.11.1, presenta las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.11.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Diplomatura en Turismo.

Asignatura	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Inglés I (1º)		X			
Alemán II (1º)		X			
Introducción a la economía (1º)		X	X		
Organización y gestión de empresas I (1º)		X			
Organización y gestión de empresas II (1º)		X	X		
Estructura de mercados (1º)		X			
Inglés III (2º)			X		
Operaciones y procesos de producción (2º)			X		

El primer año que se imparte esta titulación, la cohorte que se matricula por primera vez en el curso 1996-1997, no hay ninguna asignatura con más del 50% de los matriculados suspendidos tras las dos convocatorias anuales; en cambio, el segundo año son varias las asignaturas de primero que se encuentran en esta situación; en concreto 4 asignaturas del área económica: Introducción a la economía, Organización y gestión de empresas I y II y Estructura de mercado; y 2 de idiomas: Inglés I y Alemán II. El tercer año repiten Introducción a la economía y Organización y gestión de empresas II de primero y se le suman 2 materias de segundo: Inglés III y operaciones y procesos de producción. En los años siguientes ya no hay asignaturas con este porcentaje o con más de 10 estudiantes.

Tabla 6.11.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Diplomatura en Turismo.

Asignatura	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Alemán II (1º)		X			
Introducción a la economía (1º)		X	X		
Organización y gestión de empresas II (1º)		X			
Operaciones y procesos de producción (2º)			X		
Contabilidad (2º)		X			

En esta tabla se reproduce la misma situación que en la anterior, aunque aparece Contabilidad de segundo y desaparecen Organización y gestión de empresas I, Estructura de mercados e Inglés I y III.

En la Diplomatura de Turismo no encontramos asignaturas que tras haber sido cursadas dos veces por los estudiantes tengan un porcentaje de aprobados inferior al 50%. Las tres asignaturas con el índice más bajo son Introducción a la economía (70.53%), Organización y gestión de empresas II (71.58%) y Alemán II (71.58%), las mismas asignaturas que en las tablas anteriores han dado los resultados más bajos.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Introducción a la economía de primero, con un 70.53% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.11.3.

Tabla 6.11.3. Evolución de la asignatura Introducción a la economía.

Introducción a la economía															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
96-97	95	41	43,16	34	82,93	61	64,21	32	33,68	29	90,63	32	33,68	63	66,32
97-98	15	8	53,33	3	37,50	12	80,00	2	13,33	1	50,00	11	73,33	4	26,67
98-99	11	4	36,36	1	25,00	10	90,91	3	27,27	3	100,00	7	63,64	4	36,36
99-00	6	2	33,33	2	100,00	4	66,67	1	16,67	0	0,00	4	66,67	2	33,33
00-01	1	1	100,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Introducción a la economía es cursada el primer año que se imparte esta titulación por 95 estudiantes de los que aprueban un 66.32% de los matriculados; se presentaron a la primera convocatoria 41 personas (43%) y la superaron el 82.93% de los presentados; a la segunda convocatoria se presentaron 32 (33.68%) y la superó el 90% de los presentados. Los años posteriores se matriculan 15, 11, 6 y 1 estudiante respectivamente, y los porcentajes de superación están alrededor del 30%, pero la mayor parte de ellos han superado la asignatura entre las dos convocatorias del primer año y los que han seguido matriculándose en años posteriores presentan bajos índices de presentación a examen, por lo que los de superación también son bajos.

La segunda asignatura con menor porcentaje de aprobados tras dos años (71.58%) es Organización y gestión de empresas II de primero.

Tabla 6.11.4. Evolución de la asignatura Organización y gestión de empresas II.

Organización y gestión de empresas II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
96-97	95	69	72,63	53	76,81	42	44,21	8	8,42	7	87,50	35	36,84	60	63,16
97-98	19	12	63,16	5	41,67	14	73,68	7	36,84	2	28,57	12	63,16	7	36,84
98-99	11	3	27,27	2	66,67	9	81,82	2	18,18	1	50,00	8	72,73	3	27,27
99-00	5	3	60,00	2	66,67	3	60,00	1	20,00	0	0,00	3	60,00	2	40,00
00-01	2	0	0,00	0	0,00	2	100,00	1	50,00	1	100,00	1	50,00	1	50,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer curso se presentaron a la primera convocatoria de Organización y gestión de empresas II 69 estudiantes, un 72% de los matriculados y la superaron un 76% de los presentados. A la segunda convocatoria se presentaron 8 y la superaron 7; en total, el 63,15% superaron esta asignatura el primer año. Los años restantes se matriculan pocos estudiantes y los porcentajes de aprobados no superan el 50% de los presentados.

La última de las asignaturas analizadas es Alemán II de primero, con un porcentaje de aprobados tras dos años del 71,58% de los estudiantes.

Tabla 6.11.5. Evolución de la asignatura Alemán II.

Alemán II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
96-97	95	68	71,58	55	80,88	40	42,11	10	10,53	8	80,00	32	33,68	63	66,32
97-98	13	8	61,54	1	12,50	12	92,31	4	30,77	3	75,00	9	69,23	4	30,77
98-99	7	2	28,57	1	50,00	6	85,71	1	14,29	0	0,00	6	85,71	1	14,29
99-00	7	1	14,29	0	0,00	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	0	0,00
00-01	5	0	0,00	0	0,00	5	100,00	1	20,00	1	100,00	4	80,00	1	20,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Al igual que las dos materias anteriores, el primer curso logra un porcentaje de aprobados alrededor del 65%, con altos índices de aprobados respecto a los presentados; y en los años posteriores los estudiantes que no logran superar la asignatura en la primera convocatoria muestran mayores problemas para superarla.

La tabla 6.11.6, recoge los datos de acceso, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1996-1997 la Diplomatura de Turismo.

Tabla 6.11.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1996-1997	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	95	52	4	2	1	36
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	8	0	1	0	1	6
TOTAL ABANDONOS	26	7	3	0	1	15
TOTAL TRASLADOS	2	0	0	0	0	2
Abandonos 1 ^{er} año	14	2	3	0	1	8
Traslados 1 ^{er} año	1	0	0	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} ciclo	12	5	0	0	0	7
Traslados 1 ^{er} ciclo	1	0	0	0	0	1

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

Más de la mitad (54.73%) de los matriculados en Turismo fueron estudiantes de primera opción de la PAAU con una calificación superior a 6 puntos; el 37.89% procede de Formación Profesional o de tercera y siguientes opciones de selectividad. El porcentaje de estudiantes que no superan ninguna asignatura en el primer año es del 8.4%, la mayoría del colectivo de Formación Profesional. Abandonaron la carrera 26 estudiantes (27.37%) de los que un 57.69%, pertenece al colectivo de FP. Dentro de los abandonos destaca que 3 de los 4 matriculados pertenecientes al grupo de estudiantes de primera opción con una nota inferior a 6 puntos han desertado.

Tabla 6.11.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1996-1997	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	19	15	0	0	0	4
Graduados en 4 años	26	17	1	2	0	6
Graduados en 5 años	5	4	0	0	0	1
Estud. Con >80% de créd. aprob.	9	6	0	0	0	3
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	8	5	0	0	0	3
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	3	2	0	0	0	1
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	1	0	0	0	0	1
Estud. Con <35% de créd. aprob.	24	3	3	0	1	17

A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Como la cohorte ha iniciado la titulación el curso 1996-97 solo hemos estudiado 5 años. En los tres años que indica el plan de estudios han finalizado 19 estudiantes, el 20% de los matriculados tres años atrás. La mayor parte, el 78.94%, pertenecen al colectivo A, situación que se repite con los 26 estudiantes que finalizaron la titulación en un año más de los planificados y con los 5 que lo hicieron en 5 años. Entre los que no han acabado, hay 9 a los que les queda menos del 80% de los créditos, y 8 entre el 65% y el 80% de los créditos, distribuidos entre los distintos colectivos. Por otro lado, entre

los 24 que tienen menos del 35% de los créditos aprobados destacan los pertenecientes al colectivo E con 17 estudiantes.

12. Licenciatura en Derecho.

Esta titulación es una de las carreras universitarias con tradición en nuestra Universidad, ya que se imparte en Gran Canaria desde mucho antes de la creación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y no tiene limitación de acceso en la matrícula; en el curso 1994-95 se matricularon por primera vez 574 estudiantes sobre un total de 3289 personas matriculadas. Como ha sucedido en otras titulaciones, el número de matriculados por primera vez ha ido bajando en los años posteriores: 553 en el curso 1995-96, 442 en el curso 1996-97, 387 en el curso 1997-98, 382 en el curso 1998-99, 414 en el curso 1999-00 y 349 en el curso 2000-01. Los matriculados totales en cada uno de estos cursos son 3339 (1995-96), 3227 (1996-97), 3092 (1997-98), 2889 (1998-99), 2753 (1999-00) y 3375 (2000-01).

De la PAAU se preinscribieron 1219 estudiantes, 513 en primera opción; ninguno de Formación Profesional, 20 de mayores de 25 años y 42 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Tras cursar COU se matricularon 512, un 89.19% de la matrícula, y de ellos 336 lo habían solicitado como opción prioritaria. El porcentaje femenino de esta titulación es alto y compone el 60.35% del total de la cohorte procedente de la PAAU en el curso 1994-1995. La calificación y la opción elegida por las personas que accedieron se distribuye de la siguiente manera: 336 de los matriculados solicitaron esta titulación como primera opción (65.62%), de los que 134, un 39.88% obtuvieron una calificación inferior al 6; 148, un 44.05%, entre 6 y 7 puntos; y 54, un 16.07%, una puntuación superior a los 7 puntos en la prueba de selectividad. El 10.74%, había solicitado Derecho como segunda opción, la mayor parte con una calificación inferior a 6 puntos; 20 obtuvieron entre 6 y 7 puntos y 2 estudiantes presentaron una calificación superior a los 7 puntos. Los estudiantes matriculados que solicitaron Derecho como su tercera o posterior opción conforman el 23.63% y 76 presentaron una nota inferior a 6 puntos, 37 entre 6 y 7, y 8 obtuvieron una calificación de notable o sobresaliente.

De Formación Profesional no accedió ningún estudiante y del curso de acceso para mayores de 25 años se matricularon 20 estudiantes, el 3.48% de la matrícula final. Por último, 42 matriculados (7.32%) pertenecen al grupo compuesto por titulados, extranjeros, distrito compartido, etc.

La tabla 6.12.1, recoge las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.12.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Licenciatura en Derecho.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Derecho natural (1º)	X	X	X	X	X	X	X
Historia del derecho (1º)	X	X	X	X			
Derecho político I (1º)		X	X	X			
Derecho romano (1º)			X	X		X	
Derecho político II (2º)		X	X	X	X	X	X
Derecho civil I (2º)			X	X	X	X	X
Derecho canónico (2º)				X	X		
Derecho penal I (2º)				X	X	X	X
Economía política (2º)				X	X	X	
Derecho civil II (3º)				X	X	X	X
Derecho administrativo I (3º)				X	X	X	X
Derecho internacional público (3º)				X	X		X
Derecho penal II (3º)							X
Hacienda pública (3º)							X
Derecho procesal I (4º)				X			X
Derecho civil III (4º)					X	X	X
Derecho administrativo II (4º)					X	X	X
Derecho mercantil I (4º)					X	X	
Derecho fiscal (4º)					X		
Derecho laboral (4º)					X		X
Derecho procesal II (5º)						X	X
Derecho internacional privado (5º)							X
Filosofía del derecho (5º)							X

De las 25 asignaturas que componen el plan de estudios de la Licenciatura de Derecho 23 han tenido alguna vez más del 50% de suspensos sobre matriculados sumando las dos convocatorias y solamente dos asignaturas de quinto curso no están en esta relación. Hay que tener en cuenta que al analizar 7 años no podemos indicar que no pudiera darse esta situación más adelante; por ejemplo, las asignaturas de segundo aparecen tras 3 ó 4 años, debido a que el grueso de los estudiantes no se matriculan cada año de un curso completo, sino que seleccionan las asignaturas en las que se matriculan retrasando las que les resultan más difíciles. Entre las materias que tienen este índice durante tres años o más destacan las cuatro asignaturas de primero: Derecho natural, Historia del derecho, Derecho político I y Derecho romano; de éstas sólo la primera repite todos los años analizados. De segundo curso son 4 de las 5 asignaturas las que repiten: Derecho político II, Derecho civil I, Derecho penal I y Economía política, las dos primeras 5 ó más años. De tercer curso son 3 las asignaturas señaladas: Derecho civil II, Derecho administrativo I y Derecho internacional público. Por último, dos asignaturas de cuarto curso presentan más del 50% de suspensos durante 3 años o más: Derecho civil III y Derecho administrativo II.

Tabla 6.12.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Licenciatura en Derecho.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Derecho natural (1º)	X	X					
Historia del derecho (1º)		X	X				
Derecho político I (1º)			X				
Derecho romano (1º)			X				
Derecho civil I (2º)			X				X
Derecho canónico (2º)				X			
Derecho administrativo I (3º)					X		X
Derecho internacional público (3º)							X
Derecho civil III (4º)							X
Derecho mercantil I (4º)						X	X
Derecho laboral (4º)							X
Filosofía del derecho (5º)							X

Como podemos observar hay una gran diferencia entre los índices de suspensos respecto a matriculados y respecto a presentados a la primera convocatoria. En esta segunda tabla no aparece ninguna asignatura que soporte más del 50% de suspensos respecto a presentados 3 años o más en la cohorte 1994-1995, y, aunque vuelven a aparecer las 4 asignaturas de primer curso, se encuentran en esta situación uno o dos años; de segundo hay dos asignaturas, Derecho civil I y Derecho canónico; de tercero, Derecho administrativo I y Derecho internacional público; de cuarto, Derecho civil III, Derecho mercantil I y Derecho laboral; y Filosofía del derecho de quinto curso. Las diferencias vienen dadas porque los porcentajes de estudiantes que se matriculan de la asignatura y no se presentan a examen son altos, pero los que se presentan la superan, por lo que el índice respecto a matriculados es inferior al 50%. El curso 2000-2001, siete años después de que el grupo de estudiantes analizado haya comenzado sus estudios universitarios, siete asignaturas de últimos cursos presentan porcentajes de suspensos respecto a presentados superiores al 50% en la primera convocatoria.

No obstante, sorprende a la luz de lo expuesto en el cuadro 7.12.1, que solamente 2 materias tengan un porcentaje de aprobados inferior al 50% tras haber sido cursadas dos años por un estudiante: Historia del derecho de primero, con un 33.39% y Derecho natural de primero, con un 43.78%. Junto a estas dos asignaturas aparece Derecho político II con un 58.70% de superación tras dos años. Estos datos indican que son diferentes estudiantes los que están provocando que el índice de suspensos de algunas asignaturas se alarguen en los años analizados, ya que la mayor parte de estos no se matriculan más de dos veces.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Historia del derecho de primero, con un 33.39% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.12.3.

Tabla 6.12.3. Evolución de la asignatura Historia del derecho.

Historia del derecho															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	567	116	20,46	68	58,62	499	88,01	115	20,28	39	33,91	460	81,13	107	18,87
95-96	279	112	40,14	50	44,64	229	82,08	26	9,32	13	50,00	216	77,42	63	22,58
96-97	122	49	40,16	20	40,82	102	83,61	12	9,84	5	41,67	97	79,51	25	20,49
97-98	72	28	38,89	18	64,29	54	75,00	6	8,33	4	66,67	50	69,44	22	30,56
98-99	89	69	77,53	61	88,41	28	31,46	11	12,36	11	100,00	17	19,10	72	80,90
99-00	56	47	83,93	43	91,49	13	23,21	5	8,93	5	100,00	8	14,29	48	85,71
00-01	8	6	75,00	6	100,00	2	25,00	0	0,00	0	0,00	2	25,00	6	75,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura tiene dos fases diferenciadas: los tres primeros años analizados, el porcentaje de aprobados sumando las dos convocatorias anuales es del 20% aproximadamente; a la primera convocatoria se presentan entre el 20% y el 40% de los matriculados y la superan la mitad aproximadamente; a la segunda se presentan sobre el 10% con el mismo porcentaje aproximado de aprobados. El cuarto año analizado, correspondiente al curso 1997-1998, el índice de aprobados sube al 30%, ya que los índices de aprobados se elevan al 65% en las dos convocatorias. A partir de ahí se produce un cambio y el porcentaje de aprobados anual pasa a situarse en torno al 80% de los matriculados, ya que se presentan el 70-80% a la primera convocatoria y los porcentajes de aprobados se sitúan entre el 88% y el 100%, y en la segunda convocatoria la superan el 100% de los presentados.

La tabla 6.12.4, recoge a la segunda asignatura con mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Derecho natural de primer curso, con un 43.78% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.12.4. Evolución de la asignatura Derecho natural.

Derecho natural															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	567	291	51,32	131	45,02	436	76,90	120	21,16	48	40,00	388	68,43	179	31,57
95-96	239	102	42,68	38	37,25	201	84,10	40	16,74	18	45,00	183	76,57	56	23,43
96-97	114	28	24,56	22	78,57	92	80,70	15	13,16	6	40,00	86	75,44	28	24,56
97-98	69	25	36,23	17	68,00	52	75,36	13	18,84	12	92,31	40	57,97	29	42,03
98-99	46	23	50,00	18	78,26	28	60,87	8	17,39	3	37,50	25	54,35	21	45,65
99-00	40	12	30,00	7	58,33	33	82,50	8	20,00	3	37,50	30	75,00	10	25,00
00-01	27	15	55,56	10	66,67	17	62,96	6	22,22	3	50,00	14	51,85	13	48,15

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El porcentaje de aprobados de esta asignatura nunca supera, para la promoción de 1994-1995, el 50% de los matriculados durante los 7 años analizados. A la primera convocatoria se presenta entre una cuarta parte y la mitad de los matriculados cada año y los índices de aprobados varían entre el 37% y el 78%. Cuando se presentan más de 100 estudiantes el porcentaje es inferior al 50% y cuando lo hacen menos de 30 es superior al 65%. A la segunda convocatoria acuden aproximadamente el 20% de los matriculados y la superan en torno al 40% de los presentados. El primer año aprobaron el 31.57% de los matriculados, los dos siguientes y el sexto el 24%, y los años cuarto, quinto y séptimo en torno al 45%.

La tercera asignatura analizada es Derecho político II de segundo curso, con un 58.70%, como se recoge en la tabla 6.12.5.

Tabla 6.12.5. Evolución de la asignatura Derecho político II.

Derecho político II															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)		
94-95	3	1	33,33	1	100,00	2	66,67	0	0,00	0	0,00	2	66,67	1	33,33
95-96	292	177	60,62	138	77,97	154	52,74	27	9,25	7	25,93	147	50,34	145	49,66
96-97	171	80	46,78	49	61,25	122	71,35	12	7,02	3	25,00	119	69,59	52	30,41
97-98	107	27	25,23	21	77,78	86	80,37	3	2,80	2	66,67	84	78,50	23	21,50
98-99	55	13	23,64	11	84,62	44	80,00	6	10,91	5	83,33	39	70,91	16	29,09
99-00	60	26	43,33	21	80,77	39	65,00	2	3,33	2	100,00	37	61,67	23	38,33
00-01	51	13	25,49	7	53,85	44	86,27	12	23,53	4	33,33	40	78,43	11	21,57

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año que se impartió esta asignatura fue el que mejores resultados obtuvo, pues aprobó la mitad de los matriculados; a la primera convocatoria se presentó el 60% y la superó más de las tres cuartas parte de los que se presentaron; en la segunda se presentó un 10% y aprobó una cuarta parte. A partir de aquí el porcentaje de aprobados baja y oscila entre el 21% de los cursos 1997-1998 y 2000-2001 y el 38% del curso 1999-2000; los dos cursos restantes el porcentaje fue del 30%. Los porcentajes de aprobados en la primera convocatoria son altos, con una media alrededor del 75%.

La tabla 6.12.6, recoge los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 la Licenciatura en Derecho.

Tabla 6.12.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	574	202	134	22	33	183
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	172	34	54	9	12	63
TOTAL ABANDONOS	204	44	48	8	13	91
TOTAL TRASLADOS	56	19	18	5	6	8
Abandonos 1º año	80	11	16	4	7	42
Traslados 1º año	33	10	8	5	4	6

Abandonos 1 ^{er} ciclo	118	31	31	4	5	47
Traslados 1 ^{er} ciclo	23	9	10	0	2	2

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

Los 574 estudiantes de Derecho en el curso 1994-1995 están distribuidos de la manera siguiente, el 35.19% lo componen estudiantes de 1^a opción de COU con una nota superior a los 6 puntos, el 23.34% también seleccionaron Derecho como primera prioridad pero tienen una nota inferior a 6 puntos, el 3.83% son estudiantes de segunda opción de la PAAU, con una nota de más de 6 puntos y el 5.75% lo componen estudiantes del mismo grupo con una nota inferior a 6. Por último, el 31.88% está compuesto por estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25 años, etc. Un 29.96% de los 574 matriculados no han aprobado ninguna asignatura el primer año, y este problema incide menos en los estudiantes de primera opción y nota superior a 6 puntos. Tras estos 7 años han abandonado esta titulación 204 personas, el 35.54% de las que empezaron y, al igual que los que no superan el régimen de permanencia, esta situación incide menos en el colectivo A. Donde destacan los estudiantes de primera opción es en el traslado a otra titulación dentro de la ULPGC: un 66% de los 56 traslados, un 9.76% de los que empezaron.

Tabla 6.12.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	1	1	0	0	0	0
Graduados en 4 años	1	1	0	0	0	0
Graduados en 5 años	54	34	5	1	2	12
Graduados en 6 años	52	29	8	2	1	12
Graduados en 7 años	36	16	9	0	1	10
Estud. Con >80% de créd. aprob.	45	21	9	2	1	12
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	31	12	9	0	3	7
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	31	8	14	0	3	6
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	51	15	9	2	3	22
Estud. Con <35% de créd. aprob.	272	65	71	15	19	102

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

Tras cursar los 5 años establecidos finalizaron la titulación de Derecho 54 estudiantes de los 574 que empezaron en octubre de 1994, un 9.41%. Un 62% pertenece al colectivo A, y un 22% al colectivo E; otros 52 estudiantes se graduaron en 6 años, destacando también el colectivo A; En 7 años terminaron 36 estudiantes, un 44% del colectivo A y un 27% del E.

Entre los 272 estudiantes que no han terminado la titulación, un 47.39% de los matriculados no han superado el 35% de los créditos; en este grupo destacan los estudiantes con notas inferiores a 6 puntos y los de tercera o sucesivas opciones de matrícula. De este último colectivo son los 51 que tienen entre el 50% y el 35% de los créditos superados. Los estudiantes de primera opción de la PAAU, con una nota inferior a los 6 puntos, son el colectivo más numeroso de los que tienen entre el 50% y el 65% de los créditos cursados, casi la mitad de los 31 en esta situación. Otros 31 tienen entre el 65% y el 80% de los créditos aprobados; en este grupo destacan los estudiantes de primera opción con una calificación superior al seis, al igual que en los 45 a los que les resta menos del 20% de los créditos por superar.

13. Diplomatura en Trabajo Social.

En el curso 1994-95 se matriculan en la Diplomatura en Trabajo Social de la ULPGC 93 estudiantes, y en total hacen 236 matriculados. El número de estudiantes en los cursos posteriores se mantiene alrededor de los 300 por año: 290 (curso 1995-96), 338 (1996-97), 321 (1997-98), 324 (1998-99), 335 (1999-00) y 303 (2000-01). El número de nuevos matriculados está alrededor de los 100 cada año: 109 (curso 1995-96), 98 (1996-97), 98 (1997-98), 99 (1998-99), 106 (1999-00) y 100 (2000-01).

Procedentes de la PAAU solicitaron el acceso en el curso 1994-95 1270 estudiantes, 276 en primera opción; de Formación Profesional 310, eligiéndola como primera opción 46; y 11 del grupo compuesto por titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

El 64.52% de los matriculados, 60 estudiantes, provienen de la PAAU, de los que un 83%, solicitaron esta titulación en su primera opción. Trabajo Social es solicitada en su mayor parte por mujeres, que representan un 91% de los matriculados. La nota de corte fue de 5.44 puntos. Entre los 50 estudiantes (83.33% de los matriculados procedentes de la PAAU) que seleccionaron esta carrera como primera opción, 12% presentaron una nota mayor que 7, 46% entre 6 y 7, y 42% tenían una calificación inferior al 6. Como su segunda preferencia seleccionaron esta titulación 3 estudiantes, 2 con una calificación entre 6 y 7, y 1 con una nota inferior al 6; la tercera opción o sucesivas fue la seleccionada por 7 estudiantes de los que 1 tiene una puntuación entre 6 y 7, y 7 una nota inferior al 6.

De Formación Profesional se matricularon 22 estudiantes, con un porcentaje femenino del 72.73%; estas 22 personas conforman el 23.66% del total, de estos 2 tenían una nota media superior al 9, 13 entre 8 y 9, 5 entre 7 y 8 y 2 una nota inferior a los 7 puntos. Las Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años fueron superadas por 8 estudiantes, que componen un 8.6%, y en el grupo de otros se matricularon 3 estudiantes, un 3.23% del total.

La tabla 6.13.1, recoge las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.13.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Diplomatura en Trabajo Social.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Derecho I (1º)		X					
Psicología (1º)		X					

Dos asignaturas de primero, Derecho I y Psicología, aparecen una vez en esta tabla al segundo año de haber comenzado la titulación esta promoción, por lo que la práctica totalidad de las asignaturas tienen más del 50% de estudiantes de la cohorte 1994-1995 aprobados respecto a matriculados sumando las dos convocatorias anuales en los 7 años analizados.

Tabla 6.13.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Diplomatura en Trabajo Social.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Psicología (1º)		X					
Técnicas de investigación cualitativas (opt)		X					

El análisis de las asignaturas cuyo porcentaje de aprobados es inferior al 50% de los presentados a la primera convocatoria muestra que de nuevo Psicología de primer curso tiene este porcentaje de suspensos; en esta situación aparece también la asignatura optativa de Técnicas de investigación cualitativa. Posteriormente no hay ninguna asignatura ni año en el que se vuelvan a dar estas circunstancias, por lo que podemos concluir que solamente en el curso 1995-1996 hubo algunos casos de asignaturas con altos índices de fracaso, que posteriormente no se han vuelto a repetir.

No hay en esta titulación asignaturas que tengan más del 50% de suspensos tras ser cursadas dos años por los estudiantes. Por lo tanto, analizaremos las tres que obtuvieron el menor porcentaje de aprobados en estas circunstancias. Estas asignaturas son, Psicología de primero con un 73.23% de aprobados, Derecho I de primero con un 73.91% y la asignatura optativa Entrenamiento en habilidades sociales con un 81.25%.

La primera materia analizada es Psicología de primero, con un 73.23% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.13.3.

Tabla 6.13.3. Evolución de la asignatura Psicología.

Psicología															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	91	72	79,12	59	81,94	32	35,16	16	17,58	6	37,50	26	28,57	65	71,43
95-96	17	8	47,06	1	12,50	16	94,12	9	52,94	1	11,11	15	88,24	2	11,76

96-97	15	11	73,33	11	100,00	4	26,67	1	6,67	1	100,00	3	20,00	12	80,00
97-98	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

En el curso 1995-1996 se producen unas circunstancias diferentes en varias asignaturas de esta titulación; en Psicología sólo superaron la asignatura el 11.76% de los matriculados al final del año, con un 11% y un 12% de los presentados a examen aprobados en primera y segunda convocatoria respectivamente. En el resto de los cursos, el primer año se presentaron a la primera convocatoria 72 de los 91 matriculados, y la superaron el 81.94% de los presentados; a la segunda se presentaron 16 estudiantes y aprobaron el 37.5% de los presentados, en total 65 estudiantes pasaron la asignatura, un 71% de los matriculados. El tercer curso fue similar, pero superaron la evaluación el 100% de los estudiantes de la cohorte de 1994-1995 que se presentaron en las dos convocatorias. A partir del curso 1998-1999 no se matriculó ningún estudiante.

La tabla 6.13.4, recoge los datos de la segunda asignatura analizada, Derecho I de primero, con un 73.91% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.13.4. Evolución de la asignatura Derecho I.

Derecho I															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	91	66	72,53	47	71,21	44	48,35	25	27,47	12	48,00	32	35,16	59	64,84
95-96	21	7	33,33	6	85,71	15	71,43	9	42,86	2	22,22	13	61,90	8	38,10
96-97	15	13	86,67	7	53,85	8	53,33	3	20,00	3	100,00	5	33,33	10	66,67
97-98	1	1	100,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año superaron la materia de Derecho I 59 de los 91 estudiantes matriculados, el 64.84%; a la primera convocatoria se presentó el 72.53%, y la superaron el 71.21% de los presentados; a la segunda se presentaron un 27.47% y la superaron prácticamente la mitad. El segundo año, el curso 1995-1996 que hemos comentado anteriormente, se matricularon 21 estudiantes y aprobaron tras las dos convocatorias un 38%, debido a que a la primera convocatoria solamente se presentó un 33% y en la segunda, aunque se presentó un 42%, la aprobaron un 22% de los presentados. El tercer año es similar al primero, con un 66.67% de los matriculados aprobados y, a partir del cuarto año no se vuelve a matricular ningún estudiante.

La tercera asignatura estudiada es la materia optativa Entrenamiento en habilidades sociales con un 81.25%, como se recoge en la tabla 6.13.5.

Tabla 6.13.5. Evolución de la asignatura Entrenamiento en habilidades sociales.

Entrenamiento en habilidades sociales															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	57	45	78,95	37	82,22	20	35,09	9	15,79	8	88,89	12	21,05	45	78,95
95-96	7	6	85,71	4	66,67	3	42,86	2	28,57	1	50,00	2	28,57	5	71,43
96-97	3	2	66,67	2	100,00	1	33,33	1	33,33	0	0,00	1	33,33	2	66,67
97-98	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
98-99	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
99-00	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
00-01	0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta es una asignatura optativa, pero los estudiantes la suelen seleccionar en primero. El primer año se matriculan 57 estudiantes, se presentan a la primera convocatoria el 78.95%, y la superan el 82.22% de los presentados; a la segunda convocatoria se presentan el 15.79% y aprueban el 88.89% de los presentados. Al final de las dos convocatorias el 78.95% de los matriculados superó la materia. Los dos siguientes años se matricularon 7 y 3 estudiantes respectivamente con resultados parecidos. Los años posteriores no se matriculó ningún estudiante de esta promoción.

La tabla 6.13.6, recoge los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que accedieron a la Diplomatura de Trabajo Social en el curso 1994-1995.

Tabla 6.13.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995						
	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	93	29	21	2	1	40
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	6	1	0	0	0	5
TOTAL ABANDONOS	14	3	2	0	0	9
TOTAL TRASLADOS	1	0	0	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} año	8	2	0	0	0	6
Traslados 1 ^{er} año	1	0	0	0	0	1
Abandonos 1 ^{er} ciclo	6	1	2	0	0	3
Traslados 1 ^{er} ciclo	0	0	0	0	0	0

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

En el curso 1994-1995 acceden a esta titulación 93 estudiantes, de los que el 53.76%, solicita esta carrera como la primera de sus opciones al finalizar el COU. Estos 50 se distribuyen según calificaciones de la siguiente manera: 31.18% tenían una nota

superior al 6 y 22.58% entre 5 y 6 puntos en selectividad. De segunda opción fueron el 3.23% y de tercera opción de la PAAU o de Formación Profesional, etc. el 43.01%. El número de estudiantes que no aprobaron ninguna asignatura el primer año fue de un 6.45% de los matriculados, de los que el 83% pertenecían al grupo E. Abandonaron la carrera sin completar los créditos el 15.05%, de los que el 64% pertenece al colectivo formado por estudiantes de Formación Profesional, tercera opción de la PAAU, etc. Por último, un estudiante de este colectivo se trasladó a otra titulación de la ULPGC.

Tabla 6.13.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	61	22	13	2	0	24
Graduados en 4 años	10	3	3	0	1	3
Graduados en 5 años	2	0	1	0	0	1
Graduados en 6 años	1	0	0	0	0	1
Graduados en 7 años	1	0	1	0	0	0
Estud. Con >80% de créd. aprob.	6	1	2	0	0	3
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	1	0	1	0	0	0
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	4	1	0	0	0	3
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	0	0	0	0	0	0
Estud. Con <35% de créd. aprob.	7	2	0	0	0	5

A: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1º opción de la PAAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En los tres años de que consta el plan de estudios finalizaron la titulación el 65.59% de los matriculados en 1994, distribuidos uniformemente, pero con una mayor proporción de estudiantes procedentes de la PAAU con nota alta. El 10.75% de los matriculados la terminaron en 4 años; 2 en cinco y uno en seis y en siete años. Entre los que no han finalizado los créditos, 6 tienen más del 80% aprobados, 5 entre el 50% y el 80% y 7 tiene menos del 35%. En estos grupos predominan los estudiantes del colectivo E.

14. Diplomatura en Relaciones Laborales

Esta titulación comienza a impartirse en el curso 1992-1993, por lo que la promoción que vamos a analizar es la tercera. El curso 1994-1995 se matriculan por primera vez 124 estudiantes, que sumados a los que ya la cursaban hace un total de 283 matriculados en esta titulación ese curso. El número de nuevos matriculados se mantiene constante cada año: 124 en el curso 1995-96, 115 en el curso 1996-97, 126 en el curso 1997-98, 127 en el curso 1998-99, 118 en el curso 1999-00 y 123 en el curso 2000-01. El número total de matriculados de cada uno de los cursos aumenta progresivamente: 361 en el curso 1995-96, 393 en el curso 1996-97, 413 en el curso 1997-98, 435 en el curso 1998-99, 440 en el curso 1999-00 y 585 en el curso 2000-01.

Se preinscribieron 1202 estudiantes de COU, de los que 329 lo hicieron en primera opción; de Formación Profesional 224, de los que 109 la seleccionaron como la primera de sus prioridades; 4 de Mayores de 25 años y 85 del grupo de titulados, extranjeros, estudiantes de distrito compartido, etc.

Tras realizar la PAAU se matricularon 84 personas, el 67.34% de los matriculados, y de ellos 73 lo habían solicitado como primera opción, el 86.9% del grupo. El 64.29% este colectivo es femenino y el 35.71% masculino. La calificación y la opción elegida por las personas que se matricularon se distribuye de la siguiente manera: 73 estudiantes solicitaron esta titulación como primera opción, un 47.94%; de ellos, 35 obtuvieron una calificación inferior al 6; 32 entre 6 y 7 puntos y 6 lograron una puntuación superior a los 7 puntos en selectividad. El 9.59% había solicitado Relaciones Laborales como su segunda opción, de los que 5 tenían una calificación inferior a 6 puntos y 2 entre 6 y 7 puntos. Los estudiantes matriculados que solicitaron esta titulación como su tercera o posterior opción conforman el 5.48% de este grupo, que presentaron una calificación inferior a 6 puntos.

De Formación Profesional se matricularon 24 mujeres y 10 hombres, lo que conforma el 27.42% de la matrícula. La mayor parte (55.88%) presentaron una nota global de FP entre 7 y 8 puntos. Un 26.47%, obtuvieron una calificación inferior al 7; mientras que un 17.65%, lograron una nota entre 8 y 9 puntos.

Por medio del Curso de Acceso para Mayores de 25 años se matricularon el 3.23% de la matrícula final y 1 matriculado pertenece al grupo compuesto por titulados, extranjeros, distrito compartido, etc.

La tabla 6.14.1, recoge las asignaturas con una tasa de aprobados en las dos convocatorias anuales inferior al 50% de los matriculados.

Tabla 6.14.1. Tasa de aprobados respecto a matriculados.

Diplomatura en Relaciones Laborales.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Economía del trabajo (1º)	X						
Historia social y política contemporánea (1º)	X	X	X				
Derecho del trabajo I (1º)			X				
Derecho del trabajo II (1º)	X		X				
Introducción a la economía (1º)		X	X	X			
Economía del trabajo (1º)		X		X			
Introducción al derecho privado (1º)		X					
Derecho sindical I (2º)		X	X				
Derecho sindical II (2º)			X		X		
Dirección y gestión de recursos humanos I (2º)		X					
Dirección y gestión de recursos humanos II (2º)			X	X	X		
Organización de empresas I (2º)			X	X	X		
Organización de empresas II (2º)			X	X			
Derecho constitucional español (2º)				X			
Derecho mercantil de la empresa (2º)				X			
Procedimiento administrativo (3º)					X	X	
Derecho de la seguridad social I (3º)					X		

Un total de 17 materias han tenido alguna vez más del 50% de suspensos sobre el total de matriculados: 7 son asignaturas de primer curso, 8 de segundo y solamente 2 de tercero. Destacamos 4 asignaturas en las que se repite esta situación tres años de los siete años analizados. Las asignaturas señaladas son Historia social y política contemporánea e Introducción a la economía de primero y Dirección y gestión de recursos humanos II y Organización de empresa I de segundo. La mayoría de las asignaturas pertenece al área económica.

Tabla 6.14.2. Tasa de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria.

Diplomatura en Relaciones Laborales.

Asignatura	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Historia social y política contemporánea (1º)		X					
Derecho del trabajo I (1º)		X	X				
Introducción a la economía (1º)		X	X				
Dirección y gestión de recursos humanos I (2º)		X		X			
Organización de empresas II (2º)				X			
Derecho constitucional español (2º)				X			

Las materias con más del 50% de suspensos sobre los presentados a la primera convocatoria en la Diplomatura de Relaciones Laborales son 6, tres de primero: Historia social y política contemporánea, Derecho del trabajo I e Introducción a la economía; y tres de segundo: Dirección y gestión de recursos humanos I, Organización de empresas II y Derecho constitucional español. En ninguna se reproduce esta situación durante tres o más años. A partir del curso 1998-1999 no hay asignaturas con estos porcentajes de suspensos o con al menos 10 estudiantes de esta cohorte matriculados.

Relaciones Laborales no tiene ninguna asignatura que tras ser cursada dos veces por los estudiantes tenga un porcentaje de suspensos superior al 50%, pero la materia Historia social y política contemporánea de primero presenta prácticamente ese porcentaje, 50%; la segunda asignatura es Introducción a la economía de primero, con un 66.13% de aprobados y la tercera Economía del trabajo, de primero, con un 66.67%.

La asignatura con el porcentaje de aprobados más bajo tras ser cursada dos años es Historia social y política contemporánea, de primero, con un 50% de aprobados, como se recoge en la tabla 6.14.3.

Tabla 6.14.3. Evolución de la asignatura Historia social y política contemporánea.

Historia social y política contemporánea															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	124	62	50,00	33	53,23	91	73,39	17	13,71	11	64,71	80	64,52	44	35,48
95-96	53	22	41,51	7	31,82	46	86,79	14	26,42	9	64,29	37	69,81	16	30,19
96-97	37	22	59,46	15	68,18	22	59,46	0	0,00	0	0,00	22	59,46	15	40,54
97-98	17	10	58,82	9	90,00	8	47,06	1	5,88	1	100,00	7	41,18	10	58,82
98-99	6	3	50,00	2	66,67	4	66,67	0	0,00	0	0,00	4	66,67	2	33,33

99-00	2	1	50,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00
00-01	2	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

Esta asignatura tiene índices de aprobados entre el 30% y el 60% entre los estudiantes que accedieron a Relaciones Laborales en el curso 1994-1995. El primer año se matricularon los 124 estudiantes que accedieron; la mitad de ellos se presentó a la primera convocatoria y la superaron el 53.23% de los presentados, otros 17 se presentaron a la segunda convocatoria, y aprobaron un 64.71%; en total, superaron la asignatura un 35.48% de los matriculados. Los dos años siguientes las cifras son similares con un 30% y un 40% de aprobados respectivamente, aunque en el curso 1995-1996 un porcentaje importante aprueba en la segunda convocatoria y en el curso 1996-1997 todos los que superan la evaluación lo hacen en primera y no se presenta ninguno a segunda convocatoria. En el curso 1997-1998 se matriculan en esta asignatura de primero 17 estudiantes de los que comenzaron en 1994, y los índices de aprobados sobre presentados son altos: 90% y 100% en primera y segunda convocatoria, por lo que el porcentaje final de aprobados es del 58.82%. Los tres últimos años analizados se matriculan 6, 2 y 2 estudiantes, de los que aprueban 2, 1 y ninguno respectivamente.

La tabla 6.14.4, recoge los datos de la segunda asignatura con mayor índice de suspensos tras matricularse dos años, Introducción a la economía de primer curso, con un 66.13% de estudiantes aprobados.

Tabla 6.14.4. Evolución de la asignatura Introducción a la economía.

Introducción a la economía															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	124	89	71,77	56	62,92	68	54,84	21	16,94	15	71,43	53	42,74	71	57,26
95-96	31	10	32,26	4	40,00	27	87,10	6	19,35	5	83,33	22	70,97	9	29,03
96-97	13	4	30,77	1	25,00	12	92,31	5	38,46	3	60,00	9	69,23	4	30,77
97-98	14	5	35,71	4	80,00	10	71,43	2	14,29	2	100,00	8	57,14	6	42,86
98-99	7	3	42,86	1	33,33	6	85,71	1	14,29	0	0,00	6	85,71	1	14,29
99-00	4	2	50,00	1	50,00	3	75,00	0	0,00	0	0,00	3	75,00	1	25,00
00-01	2	1	50,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

El primer año esta asignatura tiene un porcentaje de aprobados del 57.26% de los matriculados; a la primera se presentó el 71% de los matriculados, y la superaron el 62% de los presentados; a la segunda se presentaron el 16.94% y la aprobaron el 71.43% de los presentados. A partir del segundo año, el porcentaje de estudiantes de la promoción 1994-1995 que superan esta asignatura es inferior y se sitúa en torno al 30%

anual: en el curso 1995-1996 se matriculan 31 y aprueban un 29.03%; en 1996-1997 aprueban 4 de los 13 matriculados, un 30.77%; en 1997-1998 la superan 6, un 42.86%; en 1998-1999 y 1999-2000 aprueba 1 estudiante de 7 y 4 matriculados respectivamente, con porcentajes del 14.29% y 25%; el curso 2000-2001 no supera la materia ninguno de los dos estudiantes de la promoción de 1994 que aún cursan esta asignatura de primer curso.

La tercera asignatura analizada es, Economía del trabajo de primero con un 66.67%, como se recoge en la tabla 6.14.5.

Tabla 6.14.5. Evolución de la asignatura Economía del trabajo.

Economía del trabajo															
Curso	Número de matric.	1ª Convocatoria						2ª Convocatoria						Total Aprobados (1ª y 2ª conv.)	
		Presentados		Aptos		Pendientes		Presentados		Aptos		Pendientes			
		Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)	Nº	% (2)	Nº	% (1)	Nº	% (1)
94-95	30	16	53,33	11	68,75	19	63,33	3	10,00	2	66,67	17	56,67	13	43,33
95-96	48	36	75,00	21	58,33	27	56,25	4	8,33	2	50,00	25	52,08	23	47,92
96-97	26	17	65,38	10	58,82	16	61,54	6	23,08	5	83,33	11	42,31	15	57,69
97-98	10	5	50,00	3	60,00	7	70,00	1	10,00	0	0,00	7	70,00	3	30,00
98-99	6	2	33,33	1	50,00	5	83,33	0	0,00	0	0,00	5	83,33	1	16,67
99-00	2	1	50,00	1	100,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	1	50,00	1	50,00
00-01	2	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	100,00	0	0,00

(1) Sobre matriculados

(2) Sobre presentados

La asignatura Economía del trabajo es una asignatura optativa de primer curso, por lo que el primer año no se matricularon los 124 estudiantes que accedieron sino 30. Superaron la materia al final del curso un 43.33% de los matriculados; los índices de aprobados respecto a presentados de este primer año fueron del 65% aproximadamente en cada convocatoria. Este porcentaje se mantiene en los años posteriores y la asignatura es superada por la mitad de los estudiantes los cursos 1995-1996, 1996-1997 y 1999-2000, pero en este último caso sólo con dos estudiantes matriculados. En el curso 1997-1998 se matriculan 10 estudiantes y aprueban un 30% y en el curso 1998-1999 supera la asignatura 1 de los 6 matriculados. El último año analizado se matricularon 2 estudiantes de los que comenzaron 7 años atrás y ninguno se presentó a examen.

La tabla 6.14.6, muestra los datos de matrícula, abandono y traslado de los estudiantes que comenzaron en el curso 1994-1995 la Diplomatura de Relaciones Laborales.

Tabla 6.14.6. Abandono de la titulación.

Cohorte 1994-1995						
	Totales	A	B	C	D	E
Matriculados	124	38	35	2	5	44
Estudiantes que no superan régimen de permanencia	11	0	2	0	1	8
TOTAL ABANDONOS	37	7	8	0	2	20
TOTAL TRASLADOS	3	0	1	0	0	2

Abandonos 1 ^{er} año	17	1	3	0	1	12
Traslados 1 ^{er} año	2	0	0	0	0	2
Abandonos 1 ^{er} ciclo	20	6	5	0	1	8
Traslados 1 ^{er} ciclo	1	0	1	0	0	0

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, Mayores de 25, etc.

La distribución de la matrícula de la promoción de 1994 de esta titulación es la siguiente: de los 124 matriculados, un 30.64%, solicitaron esta titulación como la primera de sus opciones y obtuvieron 6 o más puntos en la PAAU; un 28.22%, también la solicitaron en primera opción pero con una calificación inferior a los 6 puntos. Solamente un 5.64%, la solicitó en segunda opción, y el colectivo que agrupa a la tercera y sucesivas opciones de la PAAU, más los estudiantes que proceden de la Formación Profesional y de otras modalidades de acceso compuso el 35.48% de los estudiantes. De este colectivo son la mayoría de los que no lograron superar ninguna asignatura el primer año: 11 estudiantes de los que 8 pertenecían al colectivo E. En los años analizados abandonaron la titulación 37 de los 124 matriculados en 1994, un 29.84% del total. Se trasladaron a otra titulación el la ULPGC 3 estudiantes, un 2.42% de los matriculados.

Tabla 6.14.7. Rendimiento de la titulación.

Cohorte 1994-1995	Totales	A	B	C	D	E
Graduados en 2 años	0	0	0	0	0	0
Graduados en 3 años	21	10	4	1	0	6
Graduados en 4 años	40	14	16	1	0	9
Graduados en 5 años	9	1	3	0	3	2
Graduados en 6 años	1	1	0	0	0	0
Graduados en 7 años	3	2	1	0	0	0
Estud. Con >80% de créd. aprob.	5	1	1	0	0	3
Estud. entre 65% y 80% créd. aprob.	3	1	1	0	0	1
Estud. entre 50% y 65% créd. aprob.	4	2	1	0	0	1
Estud. entre 35% y 50% créd. aprob.	4	3	1	0	0	0
Estud. Con <35% de créd. aprob.	34	3	7	0	2	22

- A: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 B: Estudiantes de 1^o opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 C: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con 6 o más puntos.
 D: Estudiantes de 2^a opción de la PAAU con menos de 6 puntos
 E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAAU, Formación Profesional, etc.

En cuatro años habían finalizado la Diplomatura en Relaciones Laborales 61 estudiantes, prácticamente la mitad de los que comenzaron (49.19%), de estos, el 72.13% de los que acabaron eran estudiantes de primera opción de la PAAU, y el 24.59%, del colectivo E. En tres años finalizaron 21 estudiantes, el 16.93% de los que comenzaron, y en cuatro 40, el 32.26%, en 5 años se graduaron 9 estudiantes, en 6 uno y en 7 tres. Entre los estudiantes de la promoción de 1994 que no han finalizado tras los

7 años analizados, 12 tienen más del 50% de los créditos aprobados y 34 menos del 35%, que en su gran mayoría coinciden con los abandonos.

15. Conclusiones

En las titulaciones de Empresariales, en las Ingenierías y Arquitectura y en Derecho el número de nuevas matriculaciones en los cursos posteriores al citado 1994-95 este número desciende de forma progresiva hasta el último curso analizado, 2000-2001. El número de matriculados totales en la titulación no lleva la misma línea descendente en todos estos estudios. En Licenciado en Dirección y Administración de Empresas, Diplomado en Empresariales e Ingeniero Técnico Naval el número de nuevos matriculados ha aumentado en estos años. En la primera titulación, el número de nuevos matriculados baja entre los cursos 1994-1995 y 2000-2001 de 439 a 310 estudiantes; en ese mismo periodo el volumen de matriculados en la carrera pasa de 1408 a 1945, el porcentaje de abandono fue del 31.89% y 5 materias tuvieron más del 50% de suspensos tras dos años. La segunda titulación es Diplomado en Empresariales, en la que los nuevos matriculados pasan de 346 a 247 personas y la matrícula total de 804 a 1302, el porcentaje de abandono fue del 49.42% y analizamos 11 materias. La tercera titulación en la que disminuyen el número de nuevos matriculados aumenta la cantidad de personas que cursan los estudios es Ingeniería Técnica Naval, donde los matriculados pasan de 45 a 31, y los que cursan esta titulación de 130 a 170, abandonaron el 37.77% de los estudiantes de la promoción de 1994-1995 y tuvo 7 asignaturas con altos índices de suspensos tras dos matrículas.

En otro grupo de titulaciones se produce este descenso de nuevas matrículas pero el volumen total de matriculados en la carrera se mantiene similar al que tenían cuando se matriculaban más estudiantes. Son Arquitectura, Ingeniería Industrial, Ingeniería Técnica en Obras Públicas, Ingeniería Técnica Industrial y Derecho. En Arquitectura los nuevos estudiantes pasan de 208 a 128, y el centro se mantiene en los 1000 estudiantes aproximadamente; aunque el porcentaje de abandono es alto, el mayor de los analizados (51.92%), solamente son dos las asignaturas analizadas por sus altos niveles de fracaso. En Ingeniería Industrial pasan de 156 a 92 nuevos accesos y el número de matriculados cada año asciende a 950 aproximadamente; solamente una asignatura tiene más del 50% de suspensos tras matricularse 2 años y el abandono es bajo (14.10%), si bien hay un 28.85% de traslados a otra titulación en la ULPGC. Ingeniería Técnica en Obras Públicas reduce casi en dos tercios los nuevos matriculados, de 171 a 67 en estos 7 años, el número total de matriculados se mantiene en torno a los 600, presenta 4 asignaturas con alto fracaso y un 38.01% de abandono. Ingeniería Técnica Industrial reduce los nuevos accesos a la mitad, de 402 a 195 pero los matriculados del primer año estudiado son 1558 y los del último 1577, existen 8 materias con altos índices de suspenso y un 42.79% de abandono. Por último, Derecho desciende de 574 a 349 nuevos matriculados aunque mantiene 1300 matriculados cada año; el porcentaje de abandono es del 35.54% y las asignaturas analizadas por sus malos resultados son 2. La otra titulación donde hay una disminución del número de nuevos matriculados es Ingeniería Técnica Topográfica, donde los accesos pasan de 37 a 25

personas y los matriculados en la titulación descienden de 242 a 202; en esta Ingeniería son 4 las asignaturas con altos índices de fracaso y el abandono es del 40.54%.

Dos titulaciones del área jurídico-social han tenido el mismo número de nuevos accesos en estos 7 años: Trabajo Social y Relaciones Laborales. En Trabajo Social acceden cada curso 100 estudiantes aproximadamente y el número que cursa la diplomatura cada año es de unos 300 debido a que no hay ninguna asignatura con alto índice de fracaso y a que el porcentaje de abandono es del 15.05%. En Relaciones Laborales los accesos son de 125 personas por curso y el número de matriculados pasa de 283 a 585 en este periodo; solamente una asignatura tiene el 50% de los estudiantes suspendidos tras haberla cursado dos veces y el porcentaje de abandono es del 29.84%.

Tres titulaciones comenzaron en el curso 1994-1995 o cursos posteriores, Licenciado en Económicas, Diplomado en Turismo e Ingeniero Técnico en Diseño Industrial, por lo que no podemos estudiar la evolución de la matrícula, pero estas tres titulaciones coinciden en que el porcentaje de abandono está en torno al 25% de los matriculados en la cohorte estudiada, 26% en Económicas, 27.37% en Turismo y 24.32% en Diseño Industrial; esta última es la única que tiene cuatro asignaturas analizadas por su alto índice de fracaso.

Las titulaciones en las que descendiendo el número de nuevos accesos cada año mantienen el mismo número o mayor de matriculados son también las que mayores índices de abandonos presentan con porcentajes superiores al 30%; en las ingenierías técnicas alrededor del 40%, en Arquitectura y Diplomatura en Ciencias Empresariales la mitad de los matriculados, en Derecho un 35% y en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas un 31%. En esta titulación el aumento de los matriculados en el centro cada año es de los mayores. Un caso excepcional es el de Ingeniería Industrial, pues solamente abandona un 14% de los matriculados en la cohorte estudiada, pero el traslado a otras titulaciones en nuestra universidad, en la mayor parte de las ocasiones a Ingenierías Técnicas es del 28%, con lo que un porcentaje del 42% deja la titulación. En el otro extremo está Trabajo Social, donde los estudiantes mayoritariamente superan las materias de las que se matriculan, el número de matriculados es congruente con el número de nuevos accesos y el abandono es del 15%. En Relaciones Laborales los datos muestran un aumento de matriculados cada año con el mismo número de nuevos accesos y con un porcentaje de abandono del 29%, lo que indica que los estudiantes no están superando las materias en las que se matriculan.

Los datos de matriculación de la cohorte analizada, indican que son las dinámicas de ciertas titulaciones más que las características de los estudiantes las que determinan el fracaso y el abandono. Arquitectura es la titulación en la que el porcentaje de abandono es mayor, un 51% en la promoción estudiada; esta promoción esta compuesta por estudiantes de COU en un 98% de los que el 82% eligieron esta titulación en primera opción y un 23% con una nota superior a los 7 puntos. La segunda titulación en porcentaje de abandono fue la Diplomatura en Ciencias Empresariales con un 49% de abandono en el periodo estudiado; en estos estudios se matricularon un 58% de estudiantes de COU, y el 61% en primera opción, y un 34% de estudiantes de Formación Profesional. Las ingenierías técnicas, salvo Diseño Industrial, se sitúan alrededor del 40% de abandono. En Navales el porcentaje es del 37%; el 66% de los

matriculados proceden de COU, el 33% de primera opción y el 66% de tercera o siguientes; el 22% de Formación profesional. En Obras Públicas abandona el 38% con un 77% de estudiantes de COU, de los que el 60% es de primera opción, y un 13% de Formación Profesional. En Industrial el índice de abandono es del 42%, donde el 54% procede de COU, el 58% de primera opción, el 30% de tercera o posteriores, y el 35% de Formación Profesional. En Topografía el porcentaje de abandono es del 40%, con un 83% de estudiantes de COU, la mitad de ellos de primera opción y un 8% de Formación Profesional. Con porcentajes similares, 64% de COU, 83% en primera opción y 23% de Formación Profesional, Trabajo Social tiene un 15% de abandono en la cohorte estudiada. Esta situación también se refleja en las asignaturas con alto índice de suspensos tras dos matrículas, ya que las ingenierías citadas presentan entre 4 y 8 materias en esta situación, mientras que Trabajo Social no tiene ninguna. Las titulaciones como Arquitectura con alto porcentaje de estudiantes procedentes de COU y con un alto índice de vocación presentan un comportamiento similar pero con índices de abandono más bajos; la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas tiene un 95% de estudiantes de COU, el 44% de primera opción, y la abandonaron el 31% de los matriculados; Económicas tiene el 99% de estudiantes de COU, y un 73% de primera opción, con un abandono del 26%; Derecho tiene un 90% de estudiantes procedentes de la PAAU, con un 65% de primera opción, y un 35% de abandono; por último, Ingeniería Industrial tiene un 95% de su matrícula procedente de COU, y el 75% en primera opción, el abandono es del 14% y el traslado a otras titulaciones de la ULPGC del 28%. Las diplomaturas de Turismo y de Relaciones Laborales tienen porcentajes de abandono muy parecidos a los comentados para las titulaciones con más del 85% de estudiantes procedentes de COU teniendo cerca del 30% de estudiantes de Formación Profesional; Turismo tiene el 67% de estudiantes procedentes de la PAAU, con un 87% de primera opción, un 29% de Formación Profesional y un 27% de abandono; Relaciones Laborales también tiene un 67% de estudiantes de COU, 86% en primera opción y un 27% de Formación Profesional, con un 29% de abandono. Como hemos visto Trabajo Social tiene una matrícula similar a esta con un abandono, del 15%.

En cuanto a los suspensos respecto a matriculados, son algunas de las titulaciones del área jurídico-económica las que más fracaso acumulan. La titulación con más suspensos respecto a matriculados, calculado porcentualmente con respecto al número de materias es Derecho, pues 24 de sus 25 asignaturas tienen, para lo promoción 1994-1995, más del 50% de los matriculados suspendidos tras dos convocatorias en el transcurso de los siete años estudiados. La segunda y la tercera son la Diplomatura en Ciencias Empresariales, 35 materias sobre 37 (94%) y Económicas, 41 sobre 62 (66%). En segundo término están las Ingenierías, la mayoría de ellas por encima de la mitad de las asignaturas en esta situación. Ingeniería Técnica en Obras Públicas tiene 20 asignaturas de 31 con más del 50% de suspensos, un 64%; la titulación creada en el curso 1997-1998, Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, con 17 de 28 asignaturas, es la quinta de las analizadas con un 60%; otras dos titulaciones técnicas tienen un 57% de materias con este índice de fracaso, Arquitectura, 22 de 38 materias, e Ingeniería Técnica Industrial, con 28 de 49 asignaturas; la octava titulación en este orden es Ingeniería Técnica Topográfica con un 54%, 12 de 22 materias. Relaciones Laborales ya está por debajo del 50% de las asignaturas que en algún

momento de los cursos analizados haya aprobado a menos del 50% de los matriculados entre las dos convocatorias, 17 de 39 materias, un 43%. Ingeniería Industrial tiene un 29%, 22 de las 74 asignaturas estudiadas ofrecían este índice de fracaso; e Ingeniería Técnica Naval, con 8 de 30 asignaturas es la undécima de las titulaciones analizadas con un 26%. La Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas tiene 40 materias con más del 50% de fracaso, pero el número de asignaturas estudiadas fue de 158, debido a las varias especialidades en las que se divide en el segundo ciclo y la gran variedad de optativas que ofrece, por lo que el porcentaje total de materias en esta situación es del 25%. Turismo y Trabajo Social son las dos titulaciones con menos materias en esta situación, la primera tiene 8 de 49 asignaturas (16%) y la segunda 2 de 32 (6%).

En relación a las asignaturas que durante tres o más años inciden en este porcentaje destacamos que son las materias de primero las que más aparecen en esta situación en la mayor parte de las titulaciones estudiadas. En Ingeniería Técnica Naval, Ingeniería Técnica Topográfica y Relaciones Laborales, son materias de primero, en Ingeniería Técnica de Obras Públicas e Ingeniería Técnica Industrial, primero, segundo y tercero; en Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas, Diplomatura en Ciencias Empresariales y Derecho, son de primero y segundo curso; en Arquitectura y Licenciatura en Económicas, asignaturas de segundo; y en Ingeniería Industrial, materias de tercer curso.

La clasificación de titulaciones según el porcentaje de asignaturas que durante los años estudiados han tenido en alguna ocasión más del 50% de fracaso respecto a presentados a la primera convocatoria entre los estudiantes de la cohorte de 1994 es similar a la anterior, aunque las primeras son Ingeniería Técnica Naval y la Diplomatura en Ciencias Empresariales con un 64%, 20 sobre 31 y 24 sobre 37 respectivamente. La tercera es Derecho con un 48%, 12 de 25 materias. Posteriormente, se sitúa un grupo de titulaciones técnicas: Arquitectura, 13 de 38, un 34%; Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, 9 de 28, 32%; Ingeniería Técnica Topográfica, 7 de 22, 31%; Ingeniería Técnica Industrial, 15 de 49, 30%; e Ingeniería Técnica Naval, 9 de 30, 30%. Económicas tiene 14 de 62 asignaturas en esta situación, un 22%; con un 21% Ingeniería Industrial, con 16 de 74 materias por debajo del 50% de aprobados respecto a presentados en primera convocatoria. Las cuatro últimas son la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas, con 29 de 158 materias, un 18%; Relaciones Laborales, con 6 de 39, un 15%; Turismo, 5 de 49, un 10%; y Trabajo Social, 2 de 32, un 6%.

Las titulaciones con alto porcentaje de fracaso en las asignaturas son las que presentan porcentajes superiores de abandono en esta promoción; así, las titulaciones con más del 35% de abandono son las que tienen más del 50% de asignaturas con más la mitad de suspensos respecto a matriculados o más del 30% respecto a presentados a primera convocatoria.

El tercer aspecto estudiado es el de las asignaturas que tras cuatro convocatorias, haber sido cursada dos veces por los estudiantes, tienen un porcentaje de fracaso superior al 50%. Si las clasificamos como en el caso anterior según el porcentaje de materias que la titulación tiene en esta situación, las que mayor abandono han registrado

son también, salvando alguna excepción, las que mayor proporción de asignaturas tienen con este índice de fracaso. Ingeniería Técnica Naval con 7 materias, un 23% del total es la primera, con un 37% de abandono; la segunda es la Diplomatura en Ciencias Empresariales, 11 materias (22%) y un 49% de abandono en este periodo; por debajo del 20% está Ingeniería Técnica Topográfica, con 4 asignaturas (18%) y un 40% de abandono; Ingeniería Técnica Industrial, tiene 8 materias (16%) y un 42% de abandono; en orden descendente aparecen Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, con 4 asignaturas (14%) y un abandono del 24%, pero este es un caso especial ya que la cohorte estudiada es la del curso 1997-1998, que además es primera promoción; e Ingeniería Técnica en Obras Públicas, con 4 materias (12%) y un 38% de abandono. Entre lo que podemos considerar excepciones están Derecho con 2 materias (8%) que tiene un abandono del 35%; y principalmente Arquitectura, con otras 2 asignaturas (5%) de las 51 de que consta su Plan de estudios, que tiene un 51% de abandono. Las cuatro últimas son Relaciones Laborales con 1 materia (2%), y un abandono del 29% y Turismo, Económicas y Trabajo Social en las que ninguna materia tiene este porcentaje de fracaso tras dos años, y porcentajes de abandono del 27%, 26% y 15% respectivamente.

Acerca de las asignaturas con los índices más bajos de superación tras ser cursadas dos años destacan con menos del 30% Cálculo Infinitesimal (5%), Dibujo técnico (13%) y Física (21%) de primero de Ingeniería Técnica Topográfica; Dibujo técnico y sistemas de representación I (24%) y Física (24%) de primero de Ingeniería Técnica Naval; Estadística II (25%), Matemáticas I (26%) e Introducción a la microeconomía (26%) de primero de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, y Matemáticas de las operaciones financieras (26%) de segundo de esta misma titulación; Física (28%) de primero de Ingeniería Técnica en Obras Públicas y Fundamentos de física (28%) de primero de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial. Las materias que tienen entre el 30% y el 40% de aprobados tras cuatro convocatorias son mayoritariamente de primer curso de ingenierías técnicas y la Diplomatura en Ciencias Empresariales, por lo que esta situación proviene de las dinámicas internas de estos centros más que de la calidad de los nuevos estudiantes, ya que no se produce esta situación en otras titulaciones con similar matrícula ni en las asignaturas de cursos superiores de estas titulaciones. Las titulaciones con los porcentajes más bajos de fracaso en la peor de sus asignaturas son la Licenciatura en Economía, donde Matemáticas de las operaciones financieras de 1º tiene un 58%; la Diplomatura en Turismo, en la que Introducción a la economía de 1º tiene un 70% y Trabajo Social, donde Psicología de 1º tiene un 73%. Como en casos anteriores, Arquitectura, que es la titulación con mayor índice de abandono no aparece entre las que tienen las materias con mayor fracaso, ya que la asignatura que menos porcentaje de superación presenta, tras ser cursada dos veces por los estudiantes, es Análisis y expresión arquitectónica I con un 46% de aprobados.

En todas las titulaciones analizadas el grupo conformado por los estudiantes de tercera o posteriores opciones de la PAAU más los estudiantes procedentes de Formación Profesional y otros como extranjeros, etc. tienen un porcentaje de abandono superior al de su presencia en la matrícula, y en ningún caso sucede esto con los estudiantes de primera opción de la PAAU con una nota superior a los 6 puntos. En el

caso de estudiantes de primera opción con una calificación inferior a 6 puntos, algunas titulaciones presentan porcentajes de abandono de este grupo por encima de su porcentaje de matriculación: Ingeniería Técnica Topográfica, con un 35% de matriculados de esta categoría y un 40% de abandono; Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, con un 35% de matriculados y un 39% de abandono; Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas con un 19% de matriculados y un 29% de abandono; Licenciatura en Economía con un 15% de matriculados y un 22% de abandono, y Turismo con un 4% de matriculados y un 11% de abandono. Los datos de los estudiantes de segunda opción de la PAAU no los comentamos ya que suponen menos del 10% de los grupos en la mayor parte de las titulaciones. Con respecto al porcentaje total de abandono no hay diferencias por grupo entre las titulaciones que tienen un alto índice de abandono y las que presentan pocos abandonos; pues en todas el comportamiento es similar.

Otro aspecto que nos interesaba es el porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo programado en el plan de estudios y que está relacionado inversamente con el porcentaje de abandono, la titulación con mayor porcentaje de finalización en el tiempo previsto es Trabajo Social, con un 65.59%, y es también la que presenta el menor índice de abandono, un 15%. La segunda y la tercera titulación son Economía con un 22.77% de éxito y un 26% de abandono; y Turismo, con un 20% de finalización según el plan y un 27% de abandono. Relaciones Laborales es la cuarta titulación con mayor porcentaje de graduados en tiempo previsto, un 16.93%, y un abandono del 29%. Por debajo del 10% de estudiantes titulados en los años planificados se encuentra la Licenciatura de Derecho, con un 9.76% de los estudiantes graduados y un 35% de abandono de la titulación. Un 7.06% de titulados presenta la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, con un abandono del 31%. Las siguientes titulaciones no tienen estudiantes titulados en el tiempo programado, y tienen más del 35% de abandono en la promoción estudiada, con la salvedad de Ingeniería Industrial que tiene un 14% de abandono, aunque el porcentaje de traslados es excepcionalmente alto en esta titulación, e Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, con un 24%, pero la promoción analizada es la primera y corresponde al curso 1997-1998. Ingeniería Técnica Naval tiene un 37% de abandono y ningún titulado, Ingeniería Técnica en Obras Públicas un 38% de abandono y ningún graduado, Ingeniería Técnica Industrial un 40% de abandono y 1 titulado, lo que significa un 0.25% de los matriculados, Ingeniería Técnica Topográfica un 42% de deserción y ningún graduado, la Diplomatura en Ciencias Empresariales un 49% de abandono y 1 diplomado, que supone un 0.29% de los que comenzaron, y Arquitectura tiene un 51% de abandono y ningún estudiante titulado en el tiempo que corresponde según el plan de estudios.

CAPÍTULO **7**

Causas de abandono de los estudiantes de las
titulaciones evaluadas en el PNECU

En este capítulo analizamos de las causas que han llevado a dejar sus estudios a las personas que abandonaron nuestra universidad sin terminar su titulación en el curso 1999-2000. Para ello, realizamos una encuesta telefónica a estos estudiantes en las que les preguntamos sobre las razones por las que no se habían vuelto a matricular. Encuestamos también a las personas que terminaron sus estudios y se graduaron en este año para conocer qué atribuciones hacían de las causas por las que abandonaron sus compañeros. Por último, comparamos las razones que aducen los estudiantes que abandonan con las causas que aportan los estudiantes exitosos sobre la deserción de sus compañeros.

1. Estudio sobre causas de abandono en la población de estudiantes que desertaron en el curso 1999-2000.

En la primera parte de este capítulo analizamos las causas por las que los estudiantes de las titulaciones evaluadas en el PNECU han abandonado la carrera en el curso 1999-2000.

1.1. Metodología.

Población y muestra.

La población objeto de estudio ascendía a 889 personas que habían abandonado sus estudios en la ULPGC. Las dos primeras columnas de la tabla 7.1 detallan los estudiantes matriculados en el curso 1999-2000, así como la población de abandonos por titulación de ese año académico facilitada por la Subdirección de Información y Documentación de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC. Este abandono hace referencia a los estudiantes que no se matricularon el curso 1999-2000. En la siguiente columna se presenta el porcentaje de abandono respecto al número de matriculados; este porcentaje hace referencia a los abandonos que se produjeron en el curso 1999-2000 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria pero, como podemos apreciar, es diferente al porcentaje de estudiantes que abandonan la titulación, obtenido a partir de la cohorte de estudiantes que empezaron en el mismo curso académico, como se ha recogido en el capítulo anterior. Las dos últimas columnas indican el total de encuestados y sus respectivos porcentajes.

Tabla 7.1: Población y muestra.

Titulación	Matrículas	Abandonos	%	Encuestados	%
Arquitectura	1026	77	7.5	47	61.1
Ingeniería Industrial	950	32	3.4	17	53.2
Ingeniería Técnica Naval	176	19	10.8	12	63.2
Ingeniería Técnica de Obras Públicas	690	50	7.2	30	60
Ingeniería Técnica Industrial	1573	116	7.4	63	54.4

Ingeniería Técnica Topográfica	210	7	3.3	1	14.3
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial	193	22	11.4	13	59.1
Administración y Dirección de Empresas	2000	101	5	74	73.3
Ciencias Económicas	475	40	8.4	21	55
Ciencias Empresariales	1311	106	8.1	79	74.6
Turismo	567	67	11.8	35	52.2
Derecho	2749	180	6.5	115	64.5
Trabajo Social	335	30	8.9	16	53.4
Relaciones Laborales	440	41	9.3	23	56.1
Totales	12737	889	6.97	546	61.7

Se intentó contactar con el total de la población a través del listado facilitado por la Subdirección de Información y Documentación de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC. Como algunos teléfonos no eran correctos se solicitó a las Administraciones de los distintos centros implicados que facilitarían un nuevo listado. No obstante, una parte de la población no pudo ser encuestado por las razones siguientes: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (308 casos); existencia de errores informáticos (39 casos); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (20 casos) y otros (34 casos).

Como en el estudio que realizamos estamos incidiendo en distintas titulaciones, creemos oportuno presentar las causas por las que no se pudo contactar con cada uno de los estudiantes que conforman la población de abandonos durante el curso 1999/00 por titulación. También incluiremos el número de estudiantes que se trasladaron a otra Universidad o titulación y algunas de las causas adicionales que lo motivaron en aquellos casos que contestaron fuera de los ítems programados.

Titulación: Arquitectura.

- Total de estudiantes que abandonan: 77
- Encuestas realizadas: 47
 - Traslados fuera de la ULPGC: 36
- Encuestas no realizadas: 30
 - Traslados fuera de la ULPGC: 12

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (24 casos); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (3 casos) y otros (3 casos).

El número de estudiantes que habían abandonado la carrera era de 77 personas, un 7.5% del total de matriculados. De entre ellas hemos podido realizar la encuesta a 47, un 61.1% del alumnado. Llama la atención que un 76.6% de las encuestas realizadas corresponde a personas que se han trasladado a estudiar Arquitectura a otras Universidades del Estado. En general, los motivos de este abandono se debieron principalmente a problemas relacionados con los planes de estudios (disconformidad en su planteamiento), con la saturación de la carrera y problemas con el profesorado (falta de motivación, demasiados suspensos, etc.).

No se ha podido localizar directamente al 38,9% del alumnado pero hemos podido contactar con sus familiares y descubrir que un 40% se han trasladado para estudiar la carrera en otras Universidades de la Península.

Teniendo en cuenta esos datos, cabe resaltar que de los 77 estudiantes que abandonaron esta titulación, al menos 48 se han trasladado a otras universidades a estudiar arquitectura.

Titulación: Ingeniería Industrial.

- Total de estudiantes que abandonan: 32
- Encuestas realizadas: 17
 - Traslados fuera de la ULPGC: 2
- Encuestas no realizadas: 15

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (11 casos); existencia de errores informáticos (2 casos); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (1 caso) y otros (1 caso).

El total de estudiantes matriculados que constan como abandono es de 32 personas, lo que supone el 3.4%. Hemos podido realizar la encuesta a un 53.2% del total del alumnado y sólo un 11.8% del mismo se ha trasladado a universidades de la Península a realizar la misma carrera u otra distinta.

Titulación: Ingeniería Técnica Naval.

- Total de estudiantes que abandonan: 19
- Encuestas realizadas: 12
- Encuestas no realizadas: 7

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (2 casos); existencia de errores informáticos (4 casos) y otros (1 caso).

El número de estudiantes que abandonaron esta carrera es de 19 personas, lo que conforma un 10.8% del total de matriculados. Hemos podido realizar la encuesta a un 63.2%, mientras que el 36.8% no ha podido ser encuestado por los motivos anteriormente señalados. En esta titulación no consta que se hayan producido traslados.

Titulación: Ingeniería Técnica Obras Públicas.

- Total de estudiantes que abandonan: 50
- Encuestas realizadas: 30
 - Traslados fuera de la ULPGC: 2
- Encuestas no realizadas: 20

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (16 casos) y otros (4 casos).

En esta carrera un total de 50 estudiantes (7.2% del total de matriculados) aparecen en la base de datos como que han abandonado la Universidad. A un 60% le hemos podido realizar la encuesta y, de este 60%, un 6.6% se ha trasladado a otra Universidad o a otra carrera de la ULPGC.

Titulación: Ingeniería Técnica Industrial.

- Total de estudiantes que abandonan: 116
- Encuestas realizadas: 63
 - Traslados fuera de la ULPGC: 4
- Encuestas no realizadas: 53

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (35 casos); existencia de errores informáticos (7 casos) y otros (11 casos).

El número de estudiantes que aparecen en nuestras listas como “abandono universitario” es de 116 personas, un 7.4% del total de matriculados en esta titulación. Un 54.4% fue encuestado y, de este porcentaje, hemos encontrado un 6.3% de trasladados, lo que significa que un estudiante lo ha hecho a otras carreras y tres a otras Universidades del Estado.

Titulación: Ingeniería Técnica en Topografía.

- Total de estudiantes que abandonan: 7
- Encuestas realizadas: 1
- Encuestas no realizadas: 6

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (4 casos) y otros (2 casos).

Titulación: Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

- Total de estudiantes que abandonan: 22
- Encuestas realizadas: 13
- Encuestas no realizadas: 9

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10

intentos (5 casos); existencia de errores informáticos (2 casos); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (1 caso) y otros (1 caso).

El porcentaje de estudiantes que aparecen en las bases de datos como que han abandonado la ULPGC es de un 11.4%. Hemos podido realizar la encuesta a un 59.1% y el resto no ha podido ser encuestado por los motivos comentados.

Titulación: Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

- Total de estudiantes que abandonan: 101
- Encuestas realizadas: 74
 - Traslados fuera de la ULPGC: 11
- Encuestas no realizadas: 27

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (21 casos); existencia de errores informáticos (1 caso); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (2 casos) y otros (3 casos).

El porcentaje de estudiantes que han abandonado la universidad es de un 5%. Entre ellos, hemos podido realizar la encuesta a un 73.3%. En esta ocasión 11 estudiantes (14.9%), se han trasladado a otras carreras en la UNED o están en otras Universidades dentro y fuera de España. Los motivos por los que han realizado los traslados son: algunos prefieren irse a estudiar la misma carrera en la UNED porque en la universidad presencial se exige demasiado y tiene un horario limitado; otros se quejan del mal funcionamiento administrativo y organizativo de la ULPGC; también se indicó que la Universidad debería incluir en los planes de estudio asignaturas impartidas en otros idiomas y ofrecer más posibilidades de entrar en el Aula de Idiomas. Una persona sigue estudiando la misma carrera pero por motivos de trabajo se tuvo que trasladar a la Península, y también hay otros que preferían estudiar en la Península por cambiar de aires o buscar otras alternativas que las islas no ofrecen. En cuanto al porcentaje de estudiantes a los que no hemos podido realizar la encuesta es de un 26.7%.

Titulación: Licenciatura en Ciencias Económicas.

- Total de estudiantes que abandonan: 40
- Encuestas realizadas: 21
 - Traslados fuera de la ULPGC: 6
- Encuestas no realizadas: 19
 - Traslados fuera de la ULPGC: 2

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (15 casos); existencia de errores informáticos (2 casos) y otros (2 casos).

En esta carrera aparece un 8.4% de estudiantes que han abandonado la ULPGC y el porcentaje que ha sido encuestado es de un 55%. Entre ellos, un 27.2% se ha trasladado a otras universidades de la Península para vivir experiencias nuevas o porque creen que hay más salidas al terminar la carrera y más ofertas de trabajo; otros se van a estudiar a la UNED porque les resulta más cómodo o porque en la ULPGC no se

encuentra la carrera que les gustaba y, por último, una persona que pidió simultanear estudios en Inglaterra a la vez que aprende el idioma.

El porcentaje de estudiantes que no pudimos localizar es de un 45%, de los cuales un 11.1% se ha trasladado a otra carrera de la ULPGC o se ha marchado a estudiar en la Península.

Titulación: Diplomatura de Ciencias Empresariales.

- Total de estudiantes que abandonan: 106
- Encuestas realizadas: 79
 - Traslados fuera de la ULPGC: 4
- Encuestas no realizadas: 27

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (19 casos); existencia de errores informáticos (3 casos) y el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (5 casos).

El porcentaje de estudiantes que han abandonado esta carrera es de un 8.08%. A un 74.6% se les pudo realizar la encuesta, de los cuales un 5.06% se han trasladado a otras universidades de la Península por motivos personales o para vivir otras experiencias o bien se han matriculado en la UNED porque es más fácil compaginar los estudios con el trabajo o porque han asumido nuevas responsabilidades (casarse, tener hijos, etc.) y necesitan un horario más flexible. A un 25.4% del alumnado no se ha podido localizar para realizarle la encuesta.

Titulación: Diplomatura en Turismo.

- Total de estudiantes que abandonan: 67
- Encuestas realizadas: 35
 - Traslados fuera de la ULPGC: 2
- Encuestas no realizadas: 32

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (23 casos); existencia de errores informáticos (2 casos) y otros (7 casos).

El número de estudiantes que abandonaron esta diplomatura es de 67 personas, un 11.89%. A un 52.2% de las mismas pudimos localizarles y realizar la encuesta; solamente dos personas se trasladaron a Gijón y Madrid para continuar la carrera.

Titulación: Licenciatura de Derecho.

- Total de estudiantes que abandonan: 180
- Encuestas realizadas: 115
 - Traslados: 35
- Encuestas no realizadas: 65

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10

intentos (59 casos); existencia de errores informáticos (2 casos) y el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (4 casos).

Un 6.5% del alumnado matriculado aparece como "abandono universitario". Hemos podido realizar la encuesta a un 64.5% de alumnado; un 31.03% se ha trasladado fuera de la ULPGC. Los motivos que indicaron son los mencionados a continuación: 17 personas (47.2%) se trasladaron a seguir sus estudios en la UNED (la misma carrera que cursaban en la universidad o distinta); y como causas de estos traslados exponen la falta de prácticas en la carrera y que la dificultad de compaginar estudios y trabajo les hizo cambiar a la UNED al ser sus horarios más flexibles; también existen estudiantes que se trasladaron a otras universidades de la Península por motivos personales (familia, trabajo, etc.) o querían vivir experiencias nuevas. El porcentaje de estudiantes que no pudo ser encuestado es de un 35.5%.

Titulación: Diplomatura en Trabajo Social.

- Total de estudiantes que abandonan: 30
- Encuestas realizadas: 16
 - Traslados fuera de la ULPGC: 4
- Encuestas no realizadas: 14

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (11 casos); existencia de errores informáticos (1 caso); el estudiante no deseaba contestar a la encuesta (1 caso) y otros (1 caso).

El número de estudiantes que aparecen como abandonos de la universidad es de 30, que se corresponde con un 8.9%. Se ha podido realizar la encuesta a un 53.4% de los cuales un 25% se ha trasladado a otras Universidades de la Península. El porcentaje de estudiantes al que no hemos podido encuestar es de un 46.6%.

Titulación: Diplomatura en Relaciones Laborales.

- Total de estudiantes que abandonan: 41
- Encuestas realizadas: 23
- Encuestas no realizadas: 18

Motivos: el estudiante no tenía teléfono o había cambiado de teléfono y no existía un nuevo número con ese nombre o no respondía a la llamada después de 10 intentos (17 casos) y existencia de errores informáticos (1 caso).

El porcentaje de estudiantes que aparece como abandonos de la ULPGC es de un 9.3%, hemos encuestado a un 56.1% y el 43.9% no pudo ser localizado.

1.2. Diseño.

Se trata de un diseño de carácter selectivo y hemos recogido las opiniones a través de encuestas telefónicas con un cuestionario elaborado por el Gabinete de Evaluación Institucional.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de once ítems (Anexo 1) con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta: 1 (en total desacuerdo); 2 (poco de acuerdo); 3 (de acuerdo); 4 (muy de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario se ha ido reduciendo y depurando progresivamente por el Gabinete de Evaluación Institucional de la ULPGC desde el curso 1995-96 hasta la actualidad y presenta un nivel de fiabilidad adecuado para este tipo de cuestionarios.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a través de encuesta telefónica los meses de febrero, marzo, abril, mayo y junio de 2001. Una vez establecido contacto telefónico con la persona que había estudiado en la ULPGC y una vez que aceptaba contestar, se le leían las siguientes instrucciones: *A continuación se le van a leer unas afirmaciones acerca de por qué un estudiante puede abandonar. Atendiendo a su propia experiencia, conteste a cada una de ellas según las siguientes claves de puntuación:*

1. *Totalmente en desacuerdo (no influye absolutamente nada en el abandono)*
2. *En desacuerdo (no tiene por qué influir)*
3. *De acuerdo (puede llevar al abandono)*
4. *Muy de acuerdo (lleva el abandono con mucha probabilidad)*
5. *Totalmente de acuerdo (lleva al abandono seguro).*

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Al final se le indicaba si tenía alguna causa que añadir que no estuviese recogida si quería hacer alguna otra aportación y se le daban las gracias por su disponibilidad.

1.3. Resultados.

1.3.1. Datos referenciales.

Del total de estudiantes encuestados el 54% son hombres (296) y el 46% son mujeres (250). El mayor número de abandonos se produce en los intervalos de edad 21 a 25 años (53%) y 26 y 30 años (23.8%). En los intervalos extremos, hasta 20 años, el porcentaje es del 15.2% y, más de 40 años, el porcentaje es del 1.6%. Respecto al tipo de abandono, el 52.7% afirma que el abandono es temporal y el 26% definitivo, aunque existe un 18.9% de personas que se han trasladado a otra Universidad y que constan en la Subdirección de Información y Documentación de la ULPGC como abandonos. El 75% de los abandonos estudiados pertenecen a estudiantes que accedieron mediante la Prueba de Acceso a la Universidad; un 15.6% lo hicieron desde la Formación Profesional; el 2.7% por Mayores de 25 años y el 6.2% por otras formas de acceso. Por último, la procedencia del estudiante que abandonó durante el curso 1999/00 se sitúa en Gran Canaria (81.5%), un 4.9% los pertenecientes al resto de la Provincia de Las

Palmas; al resto de Canarias pertenecen un 6.4%; del resto de España un 6.8% y extranjeros un 0.4%.

En la tabla 7.2, podemos apreciar el total y el porcentaje de la muestra según las variables: género (hombre o mujer) y tipo de acceso (Pruebas de Acceso a la Universidad, Formación Profesional, Mayores de 25 años u otras).

Tabla 7.2: Titulación y porcentajes de la muestra según género y tipo de acceso.

Titulación	Género		Género %		Tipo de acceso %			
	Hm	Mj	Hm	Mj	Selec	FP	>25	Otro
Arquitectura	30	17	10.1	6.8	11.2	0	0	2.9
Ingeniería Industrial	9	8	3	3.2	3.6	0	0	5.9
Ingeniería Técnica Naval	10	2	3.4	0.8	1.9	3.5	0	2.9
Ingeniería Técnica de Obras Públicas	18	11	6.1	4.4	4.6	9.4	0	5.9
Ingeniería Técnica Industrial	55	8	18.6	3.2	6.6	31.8	0	23.5
Ingeniería Técnica Topográfica	1	0	0.3	0	0.2	0	0	0
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial	8	5	2.7	2	2.4	1.2	0	5.9
Administración y Dirección de Empresas	42	32	14.2	12.8	16.8	4.7	6.7	0
Ciencias Económicas	11	10	3.7	4	4.4	0	0	8.8
Ciencias Empresariales	33	46	11.1	18.4	12.2	27.1	33.3	2.9
Turismo	10	26	3.4	10.4	4.3	10.6	6.7	23.5
Derecho	60	55	20.3	22	25.8	0	33.3	11.8
Trabajo Social	3	13	1	5.2	2.2	4.7	13.3	2.9
Relaciones Laborales	6	17	2	6.8	3.6	7.1	6.7	2.9
Total	296	250	100	100	100	100	100	100

Si ordenamos por porcentajes la variable género, observamos que el mayor número de mujeres que abandona se produce en la titulación de Derecho, seguido de Ciencias Empresariales y Administración y Dirección de Empresas. En el resto de las titulaciones, el porcentaje es menor del 6.8%. En el caso de los hombres también se produce el mayor porcentaje en Derecho, Ingeniería Técnica Industrial y Administración y Dirección de Empresas como ocurre con la muestra de mujeres; en el resto de la muestra no se supera el 6.1%.

Teniendo en cuenta la variable tipo de acceso, encontramos que el 31.8% de los estudiantes procedentes de Formación Profesional que abandonan estudiaban Ingeniería Técnica Industrial, otro 27% estaba matriculado en Ciencias Empresariales. En el área de enseñanzas técnicas no hay ningún estudiante que haya abandonado cuyo acceso haya sido por las pruebas de Mayores de 25 años. Los estudiantes procedentes de este colectivo que abandonan están distribuidos mayoritariamente entre Derecho (33%), y Ciencias Empresariales (33%).

En la tabla 7.3, podemos apreciar el porcentaje de la muestra según las variables: tipo de abandono (temporal, definitivo o traslado fuera de la Universidad) y el lugar de procedencia (Gran Canaria; resto de la Provincia de Las Palmas; resto de la Comunidad Autónoma de Canarias; resto de España o extranjero).

Tabla 7.3: Titulación y porcentajes de la muestra según tipo de abandono y procedencia.

TITULACIÓN	Tipo de aband.			Tipo aband. %			Procedencia				
	Tm	Df	Tr	Tm	Df	Tr	GC	RLP	RC	RE	E
Arquitectura	6	5	35	2.1	3.4	34	3.6	3.7	40	43.2	0
Ingeniería Industrial	4	10	2	1.4	6.8	1.9	2.5	0	14.3	2.7	0
Ingeniería Técnica Naval	9	3	0	3.1	2.1	0	2.2	0	2.9	2.7	0
Ingeniería Téc. Obras Públicas	13	13	2	4.5	8.9	1.9	5.4	7.4	5.7	2.7	0
Ingeniería Técnica Industrial	41	18	4	14.2	12.3	3.9	11	18.5	22.9	2.7	0
Ingeniería Técnica Topográfica	0	1	0	0	0.7	0	0.2	0	0	0	0
Ingeniería Téc. Diseño Industrial	8	3	1	2.8	2.1	1	2.7	0	2.9	0	0
Administración y Dir. de Empr.	44	19	11	15.3	13	10.7	15.5	11.1	2.9	2.7	0
Ciencias Económicas	12	4	4	4.2	2.7	3.9	4.5	0	0	2.7	0
Ciencias Empresariales	59	16	4	20.5	11	3.9	16	11.1	0	13.5	0
Turismo	19	9	2	7.3	6.1	2	5.6	33.33	2.9	2.7	0
Derecho	48	33	34	16.7	22.6	33	23.1	11.1	2.9	16.2	100
Trabajo Social	4	8	4	1.4	5.5	3.9	2.9	3.7	2.9	2.7	0
Relaciones Laborales	19	4	0	6.6	2.7	0	4.7	0	0	5.4	0
Total	288	146	103	100	100	100	100	100	100	100	100

*Tm: temporal; Df: definitivo; Tr: traslados fuera de ULPGC; GC: Gran Canaria; RLP: resto Provincia de Las Palmas; RC: resto Canarias; RE: resto España; E: extranjero

En cuanto a los estudiantes que se han trasladado a otra Universidad; en el área de enseñanzas técnicas, destaca el alto porcentaje en la titulación de Arquitectura, un 34% del conjunto de la universidad. En la base de datos de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC constan como abandonos de la carrera, cuando en realidad se han trasladado a otra Universidad del Estado. En segundo lugar, se sitúa Derecho con el 33% de la muestra; y, en tercer lugar, Administración y Dirección de Empresas, con 10.7% de traslados fuera de la ULPGC. El resto de las titulaciones estudiadas no supera el 3.9%.

Si tenemos en cuenta la variable procedencia apreciamos que de los residentes en Gran Canaria, el mayor porcentaje pertenece a los estudiantes de la titulación de Derecho, seguidos de Ciencias Empresariales y Administración y Dirección de Empresas. Del resto de la Provincia de Las Palmas, las titulaciones de Turismo, Ingeniería Técnica Industrial, Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Económicas. Del resto de Canarias, Arquitectura, Ingeniería Técnica Industrial e Ingeniería Industrial. Los procedentes del resto de España, pertenecen a las titulaciones de Arquitectura, Derecho y Ciencias Empresariales.

1.3.2. Datos por ítems.

En la tabla 7.4 representamos la frecuencia y porcentajes de las respuestas de los 546 estudiantes encuestados en cada uno de los 11 ítems de que consta el cuestionario, la media y la desviación típica.

Tabla 7.4: Estadísticos descriptivos por ítems de las causas de abandono.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES								
	ÍTEMS.	Nº SUJ.	\bar{X}	Sx	OPCIONES %				
					1	2	3	4	5
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	545	2.30	1.36	38.9	21.7	22.2	4.8	12.5	
2. Acumuló muchos suspensos	533	2.72	1.28	21.6	22	32.5	11.1	12.9	
3. Le faltó hábito de estudio	543	2.61	1.25	22.5	26.5	30	9.4	11.6	
4. Encontró un trabajo remunerado	546	2.71	1.78	46	6.2	10.4	5.5	31.9	
5. Faltan becas	535	3.30	2.18	17.2	13.6	27.5	11.8	29.7	
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	540	3.46	1.26	6.4	17	29.9	15.6	30	
7. Los profesores no están preparados para la docencia	542	2.74	1.08	10.1	35.1	34.7	11.1	9	

8. Existe mucha teoría y poca práctica	543	4.03	1.15	2.9	8.3	21.7	17.1	49.9
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	544	3.16	1.16	6.8	21.6	37.9	15.1	18.4
10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	545	2.72	1.07	9.2	39.1	31.4	11.6	8.8
11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	539	3.33	1.20	4.3	22.8	33.2	14.7	25

* N° suj.=número de sujetos que responden al ítem; \bar{X} =media; Sx=desviación típica; 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=muy de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.

Si ordenamos los ítems del cuestionario atendiendo a la media, podemos observar que la media más alta corresponde al ítem 8, (existe mucha teoría y poca práctica). Un 88.7% de los estudiantes encuestados indican que abandonan porque en las asignaturas que forman parte de los planes de estudio, existe mucha teoría y poca práctica. Un 75.5% de los estudiantes que abandonaron la ULPGC afirma que los planes de estudio no están conectados con la realidad. Un 72.9% opina que la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada y un 69% que faltan becas.

Para el 71.4% una razón clave que contribuyó a que abandonaran ha sido el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional. Un 54.8% afirman que los profesores no están preparados para la docencia y un 56.5% que acumularon muchos suspensos y que estas razones llevan a abandonar.

Para un 51% contribuyó el que la infraestructura de la Universidad fuera insuficiente y para un 47.8% el encontrar un trabajo remunerado. Para un 57% les faltó hábito de estudio y un 39% piensa que ingresaron en la Universidad con una idea equivocada de la carrera.

Tabla 7.5. Estadísticos descriptivos de las titulaciones del Área de Enseñanzas Técnicas.

ÍTEMS	V	Arquit.	Ing. Industr.	IT. Naval	IT O.P.	IT. Industr.	IT. Topogr.	IT. Diseño Industr.
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	N	47	17	12	29	63	1	13
	\bar{X}	1.91	2.29	2.17	2.52	2.32	3.00	3.23
	Sx	1.19	1.36	1.53	1.24	1.40	-	1.19
2. Acumuló muchos suspensos	N	47	16	12	28	58	1	12
	\bar{X}	2.51	3.81	3.17	3.39	3.36	4.00	2.83
	Sx	1.28	1.28	1.64	1.42	1.21	-	1.19
3. Le faltó hábito de estudio	N	47	16	12	29	63	1	13
	\bar{X}	2.19	3.06	2.50	2.76	3.21	1.00	3.08
	Sx	1.14	1.44	1.24	1.30	1.12	-	0.64

4. Encontró un trabajo remunerado	N	47	17	12	29	63	1	13
	\bar{X}	1.36	1.76	2.67	2.69	2.70	1.00	2.38
	Sx	1.09	1.39	1.72	1.85	1.73	-	1.89
5. Faltan becas	N	45	17	10	27	61	1	13
	\bar{X}	2.58	2.71	3.20	2.59	2.74	4.00	2.15
	Sx	1.44	1.19	1.48	1.47	1.56	-	1.34
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	N	45	17	12	28	61	1	13
	\bar{X}	3.51	3.35	3.83	3.21	3.39	4.00	2.85
	Sx	1.38	1.17	1.19	1.47	1.20	-	1.21
7. Los profesores no están preparados para la docencia	N	47	17	12	29	61	1	12
	\bar{X}	3.34	3.18	2.42	2.97	3.11	3.00	3.25
	Sx	1.20	1.13	1.00	1.02	1.05	-	1.22
8. Existe mucha teoría y poca práctica	N	47	17	12	29	61	1	13
	\bar{X}	3.79	4.35	4.08	3.38	4.02	3.00	2.77
	Sx	1.06	0.86	1.16	1.24	1.12	-	0.93
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	N	47	17	12	29	63	1	13
	\bar{X}	3.30	3.53	3.33	3.45	3.70	3.00	3.69
	Sx	1.21	1.01	1.23	1.27	1.20	-	1.11
10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	N	47	16	12	29	63	1	13
	\bar{X}	2.85	2.44	2.58	2.79	2.86	4.00	3.31
	Sx	1.18	1.21	0.90	1.18	1.09	-	1.03
11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	N	46	17	11	29	62	1	13
	\bar{X}	3.13	3.47	3.45	3.21	3.05	5.00	3.23
	Sx	1.20	0.94	1.29	1.08	1.26	-	1.17

* Arquít: Arquitectura; Ing. Industr: Ingeniería Industrial; ITI Naval: Ingeniería Técnica Naval; ITI. OP: Ingeniería Técnica en Obras Públicas; IT Industr.: Ingeniería Técnica Industrial; ITI Topog: Ingeniería Técnica Topográfica; IT. Diseño I.: Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Los estudiantes que abandonaron las titulaciones del área de enseñanzas técnicas opinan que existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen, siendo categóricos en esta afirmación, pues sus medias son elevadas y oscilan entre 3.30 y 3.70. Asimismo, afirman que la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada, siendo las titulaciones de Ingeniería Industrial (3.47), Ingeniería Técnica Naval (3.45) e Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (3.23) las que tienen medias más altas. La titulación de Ingeniería Industrial posee las opiniones menos dispersas. Como podemos comprobar, son los estudiantes de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial los que piensan que ingresaron en la carrera con una idea equivocada (3.23); por el contrario, los estudiantes de Arquitectura están en desacuerdo (1.91), al igual que el resto de las titulaciones, cuyas medias se mueven entre 2.17 y 2.52.

En Arquitectura (2.51) e Ingeniero Técnico en Diseño Industrial (2.83) opinan que no abandonaron porque acumularan muchos suspensos. En el resto de las titulaciones están de acuerdo con el ítem y sus medias varían entre 3.17 y 3.81. Los estudiantes de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial están de acuerdo que les faltó hábito de estudio, con una media de 3.08 y una desviación típica de 0.64. Lo mismo piensan en Ingeniería Técnica Industrial (3.21) e Ingeniería Industrial (3.06), aunque con desviaciones típicas más altas. En el resto de titulaciones están en desacuerdo con el ítem.

Con respecto al plan de estudios, coinciden en que no está conectado con la realidad, con medias en torno al 3.6, excepto Ingeniería Técnica en Diseño Industrial cuya media es de 2.85. Afirman que en las asignaturas existe mucha teoría y poca práctica, con medias muy altas en todas las titulaciones destacando las de Ingeniería Industrial (4.35), Ingeniería Técnica Naval (4.08) e Ingeniería Técnica Industrial (4.02), lo que indica una debilidad en la parte práctica de las asignaturas incluidas en los planes de estudio. La única titulación donde se afirma que no existe mucha teoría y poca práctica es Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (2.77).

En Arquitectura (3.34), Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (3.25), Ingeniería Industrial (3.18) e Ingeniería Técnica Industrial (3.11) los estudiantes que abandonaron piensan que los profesores no están preparados para la docencia.

En todas las titulaciones existe acuerdo en considerar que no es una causa de abandono el encontrar un trabajo remunerado y sus medias fluctúan entre 1.36 y 2.70. En la misma línea, se sitúan sus opiniones con respecto a la falta de becas, salvo en el caso de la titulación de Ingeniero Técnico Naval, donde la media es de 3.20. En cuanto al ítem 10 (falta de infraestructura de la Universidad), no la consideran como una causa determinante del abandono, excepto en la titulación de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Tabla 7.6: Estadísticos descriptivos de las titulaciones del Área de Ciencias Jurídicas y Sociales

ÍTEMS	V	Admin. Direcc	Ciencias Económ	Ciencias Empres.	Turismo	Derecho	Trabajo Social	Relacio. Laboral.
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	N	74	21	79	35	115	16	23
	\bar{X}	2.19	2.38	2.24	2.83	2.34	2.19	1.91
	Sx	1.32	1.32	1.35	1.52	1.35	1.42	1.24
2. Acumuló muchos suspensos	N	74	20	79	34	115	14	23
	\bar{X}	2.58	2.45	2.62	2.50	2.48	2.36	2.35
	Sx	1.27	1.15	1.12	1.35	1.11	1.50	1.27
3. Le faltó hábito de estudio	N	73	21	79	35	115	16	23
	\bar{X}	2.49	2.76	2.49	2.51	2.51	2.06	2.87
	Sx	1.38	1.34	1.18	1.18	1.18	1.29	1.55
4. Encontró un trabajo remunerado	N	74	21	79	36	115	16	23
	\bar{X}	3.11	2.81	3.14	3.14	2.65	2.38	3.52
	Sx	1.77	1.91	1.73	1.85	1.72	1.75	1.93
5. Faltan becas	N	74	21	79	33	115	16	23
	\bar{X}	3.64	2.67	3.78	2.76	3.70	2.56	3.61
	Sx	1.28	1.59	1.25	1.46	1.19	1.46	1.37
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	N	74	21	79	35	115	16	23
	\bar{X}	3.50	3.05	3.52	3.11	3.63	3.69	3.70
	Sx	1.18	1.40	1.29	1.16	1.23	1.30	1.29

7. Los profesores no están preparados para la docencia	N	74	21	79	35	115	16	23
	\bar{X}	2.69	2.29	2.43	2.71	2.53	2.56	2.61
	Sx	1.03	1.06	0.89	0.89	1.03	1.15	1.31
8. Existe mucha teoría y poca práctica	N	74	21	79	35	115	16	23
	\bar{X}	4.08	3.52	4.25	4.11	4.28	3.56	4.30
	Sx	1.21	1.25	1.06	1.13	0.97	1.56	1.18
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	N	74	21	79	34	115	16	23
	\bar{X}	3.26	2.52	3.19	2.94	2.79	3.06	2.87
	Sx	1.05	1.12	1.13	1.23	1.08	1.06	1.01
10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	N	74	21	79	36	115	16	23
	\bar{X}	2.51	2.29	2.62	2.81	2.79	2.69	2.74
	Sx	1.06	0.96	0.96	1.12	1.05	1.20	1.01
11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	N	73	21	79	34	115	15	23
	\bar{X}	3.38	3.24	3.33	3.35	3.38	4.00	3.74
	Sx	1.23	1.18	1.15	1.28	1.20	1.20	1.21

*Admin. Direcc=Administración y Dirección de Empresas; Ciencias Económ.=Ciencias Económicas; Ciencias Empres.=Ciencias Empresariales; Turismo =Turismo; Relacio. Laboral.=Relaciones Laborales

En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (tabla 7.6), en la que se imparten las titulaciones de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, Licenciado en Ciencias Económicas, Diplomado en Ciencias Empresariales y Diplomado en Turismo, ordenamos los ítems como en el Área de Enseñanzas Técnicas. Todos los estudiantes que abandonaron las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (3.26) y Ciencias Empresariales (3.19) opinan que existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias Económicas (2.52) y Turismo (2.94) afirman que ésta no es una causa de abandono. Asimismo, en todas las titulaciones de esta área afirman que la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada, con medias superiores al 3.24. No obstante, afirman que no ingresaron en la carrera con una idea equivocada (media en torno al 2.3) por lo que están en desacuerdo con considerarla como causa de abandono.

Las medias en el ítem acumularon muchos suspensos rondan el 2.5, por lo que están en desacuerdo con considerar esta afirmación como provocadora de sus abandonos. Tampoco consideran que les faltó hábito de estudio, pues las medias fluctúan entre 2.49 y 2.79.

Con respecto al plan de estudios, todos coinciden en que no está conectado con la realidad, con medias en torno al 3.6. En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, los que estuvieron matriculados en esta Universidad y abandonaron, afirman que en las asignaturas se les imparte mucha teoría y poca práctica, con medias altas en todas las titulaciones destacando las de Ciencias Empresariales (4.25), Turismo (4.11) y Administración y Dirección de Empresas (4.08)

En todas las titulaciones que forman parte de esta área, los estudiantes que abandonaron están en desacuerdo con el ítem *los profesores no están preparados para*

la docencia, siendo los estudiantes de Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales, los que más en desacuerdo están.

Las titulaciones de Turismo (3.14), Ciencias Empresariales (3.14) y Administración y Dirección de Empresas (3.11), manifiestan que el encontrar un trabajo remunerado puede ser una causa de abandono. Por el contrario, el alumnado de Ciencias Económicas no lo opina (media en 2.81). En el ítem 5, "faltan becas", de nuevo se agrupan de manera diferente; por un lado, Ciencias Empresariales (3.78) y Administración y Dirección de Empresas (3.64) que afirman estar de acuerdo con que la falta de becas puede ser una causa de abandono. Por el otro, Ciencias Económicas (2.67) y Turismo (2.76), están poco de acuerdo con lo que se afirma en el ítem. Ninguna de estas titulaciones indica que la infraestructura de la Universidad es insuficiente, con una medias en torno a 2.60.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (tabla 7.6), en las que están adscritas las titulaciones de Licenciado en Derecho, Diplomado Trabajo Social y Diplomado en Relaciones Laborales, estudiamos los ítems como en el Área de Enseñanzas Técnicas. Para los estudiantes que abandonaron en esta área no existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen. En las tres titulaciones estudiadas y con medias que superan el 3.38, afirman que la información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada, siendo la titulación de Trabajo Social (4.00), la que tiene una media más alta. Tampoco ingresaron en la carrera con una idea equivocada pues en este ítem todas las titulaciones están por debajo de los 2.5 puntos.

En las tres titulaciones no consideran que el abandono se debiera a que acumularan muchos suspensos. Tampoco creen que tuvieran que abandonar porque les faltara hábito de estudio.

Con respecto al plan de estudios, todos coinciden en que no está conectado con la realidad, con medias en torno al 3.6. En el ítem 8, "existe mucha teoría y poca práctica", sus medias se mueven del 3.56 de la titulación de Trabajo Social al 4.28 de la titulación de Derecho y al 4.30 de Relaciones Laborales. Además, en las tres titulaciones están de acuerdo en que los profesores no están preparados para la docencia.

Los estudiantes de Derecho y Trabajo Social están de acuerdo en considerar que no es una causa de abandono el encontrar un trabajo remunerado. En Relaciones Laborales, sin embargo, afirman la posibilidad de encontrar un trabajo como causa de abandono. En el ítem 5, "faltan becas", son las titulaciones de Derecho (3.70) y Relaciones Laborales (3.61) las que lo consideran importante, pero en Trabajo Social no. En el ítem 10, "la infraestructura de la Universidad es insuficiente", existe unanimidad en las tres titulaciones, pues no la consideran como una causa determinante del abandono.

1.3.3. Diferencias de medias.

Para este contraste se utilizó el subprograma T-test para muestras independientes y 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 por áreas de conocimiento, dividiendo el área jurídico-social en dos grupos, las titulaciones correspondientes a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; y, en segundo lugar, estudiaremos las diferencias de medias entre las distintas titulaciones integradas en cada una de estos grupos.

Como podemos apreciar en la tabla 7.7, existen diferencias significativas entre el área de Enseñanzas Técnicas y las Facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas y Empresariales en 6 de los 11 ítems del cuestionario. El nivel de significación en los 6 ítems es de 0.000, excepto en el ítem 8, “existe mucha teoría y poca práctica”, cuya significación es de 0.002.

Los estudiantes que desertaron del Área de Enseñanzas Técnicas, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, no creen que hayan abandonado porque ingresaran con una idea equivocada de la carrera; tampoco por falta de hábitos de estudio, ni porque a la Universidad le falten infraestructuras. Si creen que ha tenido mucho que ver la información inadecuada que se da antes de entrar en la Universidad y el plan de estudios de cada una de sus titulaciones.

El Área de Enseñanzas Técnicas se diferencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias Económicas y Empresariales, en que los últimos opinan que las causas de su abandono se deben a que acumularon muchos suspensos, que los profesores no están preparados para la docencia y que existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen de Bachillerato o Formación Profesional. Por otro lado, consideran también, a diferencia de los estudiantes de Ciencias Jurídicas y de Ciencias Económicas y Empresariales, que la razón de su abandono no es que encontraran un trabajo remunerado ni que les faltaran becas.

Aunque la media en el ítem 8 es de 3.79 para el Área de Enseñanzas Técnicas y de 4.10 y 4.21 para la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales respectivamente, existen diferencias significativas en este colectivo, ya que el Área de Enseñanzas Técnicas indica, en menor proporción que las otras dos, que existe mucha teoría y poca práctica.

Tabla 7.7: Diferencias significativas por áreas de conocimiento

ITEM	TEXTO	ÁREAS/ MEDIA			F	SIGNIF.	SCHEFFE
		CC.EE y EE	CC. Jurídicas	Enseñanzas Técnicas			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	2.33	2.26	2.30	0.136	0.873	1=2=3
2	Acumuló muchos suspensos	2.57	2.45	3.13	14.632	0.000	3>(1,2)
3	Le faltó hábito de estudio	2.52	2.52	2.79	2.771	0.063	1=2=3
4	Encontró un trabajo remunerado	3.10	2.75	2.23	12.090	0.000	3<(1,2)
5	Faltan becas	3.45	3.56	2.89	21.653	0.000	3<(1,2)
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.40	3.64	3.38	2.204	0.111	1=2=3
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.56	2.55	3.12	17.559	0.000	3>(1,2)
8	Existe mucha teoría y poca práctica	4.10	4.21	3.79	6.104	0.002	3<(1,2)
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	3.11	2.83	3.51	15.448	0.000	3<(1,2)
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.58	2.77	2.83	2.906	0.056	1=2=3
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.34	3.50	3.18	2.827	0.060	1=2=3

* 1=Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2=Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; 3=Área de Enseñanzas Técnicas

En la tabla 7.8 incluimos las diferencias significativas encontradas en las distintas titulaciones del Área de Enseñanzas Técnicas y que existen en los ítems 2 (acumuló muchos suspensos) en el 3 (les faltó hábito de estudio) en el 4 (encontró un trabajo remunerado) y en el 8 (existe mucha teoría y poca práctica). Los niveles de significación van del 0.000 en los ítems 4 y 8, a 0.001 en el ítem 3 y 0.003 en el 2.

En el ítem 2, los estudiantes que abandonaron Arquitectura están en desacuerdo con esta afirmación frente a los de Ingeniería Industrial. Lo mismo ocurre en el ítem 3, ya que no abandonaron porque les faltara hábito de estudio, frente a los que estudiaban Ingeniería Técnica Industrial que sí creen que fue una razón de su abandono. Los estudiantes de Arquitectura no abandonaron porque encontraran un trabajo remunerado.

En el ítem 8, es la titulación de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial la que está en desacuerdo con que es una causa de abandono el que exista mucha teoría y poca práctica en las asignaturas de su plan de estudios, frente a Arquitectura e Ingeniería Técnica Industrial que sí lo creen.

Tabla 7.8. Diferencias significativas por titulaciones del Área de Enseñanzas Técnicas

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA							F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Arquitect.	Ingeniería Industrial	IT. Naval	IT. Obras Públicas	IT. Industrial	IT. Topográfica	IT. Diseño Industrial			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	1.91	2.29	2.17	2.52	2.32	3.00	3.23	2.253	0.051	1=2=3=4=5=6
2	Acumuló muchos suspensos	2.51	3.81	3.17	3.39	3.36	4.00	2.83	3.723	0.003	1<2
3	Le faltó hábito de estudio	2.19	3.06	2.50	2.76	3.21	1.00	3.08	4.542	0.001	1<5
4	Encontró un trabajo remunerado	1.36	1.76	2.67	2.69	2.70	1.00	2.38	4.870	0.000	1<(4, 5)
5	Faltan becas	2.58	2.71	3.20	2.59	2.74	4.00	2.15	0.638	0.671	1=2=3=4=5=6
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.51	3.35	3.83	3.21	3.39	4.00	2.85	0.927	0.465	1=2=3=4=5=6
7	Los profesores no están preparados para la docencia	3.34	3.18	2.42	2.97	3.11	3.00	3.25	1.507	0.190	1=2=3=4=5=6
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.79	4.35	4.08	3.38	4.02	3.00	2.77	4.680	0.000	7<(1, 5)
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	3.30	3.53	3.33	3.45	3.70	3.00	3.69	0.738	0.596	1=2=3=4=5=6
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.85	2.44	2.58	2.79	2.86	4.00	3.31	0.990	0.426	1=2=3=4=5=6
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.13	3.47	3.45	3.21	3.05	5.00	3.23	0.497	0.778	1=2=3=4=5=6

* 1=Arquitectura; 2=Ingeniería Industrial; 3=Ingeniería Técnica Naval; 4=Ingeniería Técnica en Obras Públicas; 5=Ingeniería Técnica Industrial; 6=Ingeniería Técnica Topográfica; 7=Ingeniería Técnica en Diseño Industrial

En la tabla 7.9 recogemos las diferencias significativas entre las distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que existen sólo en el ítem 5, "faltan becas", con un nivel de significación de 0.000.

Tabla 7.9: Diferencias significativas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA				F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Ciencias Económicas	Adm. y Dirección	Empresar.	Turismo			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	2.38	2.19	2.24	2.83	1.932	0.126	1=2=3=4
2	Acumuló muchos suspensos	2.45	2.58	2.62	2.50	0.149	0.931	1=2=3=4
3	Le faltó hábito de estudio	2.76	2.49	2.49	2.51	0.276	0.843	1=2=3=4
4	Encontró un trabajo remunerado	2.81	3.11	3.14	3.14	0.204	0.894	1=2=3=4
5	Faltan becas	2.67	3.64	3.78	2.76	7.553	0.000	1<4<2,3
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.05	3.50	3.52	3.11	1.580	0.195	1=2=3=4
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.29	2.69	2.43	2.71	1.800	0.148	1=2=3=4
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.52	4.08	4.25	4.11	2.247	0.084	1=2=3=4
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.52	3.26	3.19	2.94	2.737	0.045	*
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.29	2.51	2.62	2.81	1.299	0.276	1=2=3=4
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.24	3.38	3.33	3.35	0.085	0.968	1=2=3=4

* El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una $p < 0.05$

** 1=Ciencias Económicas; 2=Administración y Dirección de Empresas; 3=Ciencias Empresariales; 4=Turismo

En las titulaciones del área de Ciencias Jurídicas y Sociales existen diferencias significativas en dos de los once ítems: en el ítem 5, "faltan becas" y en el 8, "existe mucha teoría y poca práctica". En estos dos ítems la titulación de Trabajo Social marca la diferencia, pues opinan que la falta de becas no ha sido una razón para abandonar dicha titulación, frente a las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales que sí lo creen. De la misma manera, afirman que existe mucha teoría y poca práctica en las distintas asignaturas, pero en menor proporción que en Derecho y Relaciones Laborales.

Tabla 7.10: Diferencias significativas por las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA			F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Derecho	Relaciones Laborales	Trabajo Social			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	2.34	1.91	2.19	0.992	0.373	1=2=3
2	Acumuló muchos suspensos	2.48	2.35	2.36	0.164	0.849	1=2=3
3	Le faltó hábito de estudio	2.51	2.87	2.06	1.970	0.143	1=2=3
4	Encontró un trabajo remunerado	2.65	3.52	2.38	2.776	0.065	1=2=3
5	Faltan becas	3.70	3.61	2.56	5.792	0.004	3<(1,2)
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.63	3.70	3.69	0.041	0.960	1=2=3
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.53	2.61	2.56	0.052	0.949	1=2=3
8	Existe mucha teoría y poca práctica	4.28	4.30	3.56	3.197	0.044	1>3
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.79	2.87	3.06	0.469	0.626	1=2=3
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.79	2.74	2.69	0.081	0.922	1=2=3
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.38	3.74	4.00	2.313	0.103	1=2=3

* 1=Derecho; 2=Relaciones Laborales; 3=Trabajo Social

1.4. Conclusiones del estudio de causas de deserción en estudiantes que abandonaron.

De forma reiterada, los estudiantes achacan a una serie de causas que están recogidas en los ítems del cuestionario su abandono de la Institución. Así, del contexto general de la Universidad, una de las causas que más se repiten es *la falta de una información adecuada* antes de entrar en las diferentes titulaciones. Esta causa se plantea en todo tipo de titulaciones e independiente de la forma de acceso del estudiante a la Universidad. De la organización interna de la Institución, se quejan con mucha frecuencia *de los planes de estudios*, que poseen mucha teoría y poca práctica y que no están conectados con la realidad. Además, en el Área de Enseñanzas Técnicas, se da una causa relevante que no tiene tanta incidencia en el abandono en el Área Jurídico-Social: los encuestados se quejan del *desnivel entre los conocimientos* que se exigen en el primer curso y los que traen de la enseñanza secundaria.

Otras causas que están recogidas en el cuestionario, aún siendo relevantes para justificar el abandono en algunas titulaciones, no se producen con tanta frecuencia de respuestas como las descritas anteriormente.

Arquitectura

En esta titulación aparece un porcentaje alto de traslados al resto del Estado es la titulación de todas las estudiadas que posee un mayor número de traslados de los estudiantes que abandonan.

Las causas que provocaron que abandonaran o se trasladaran a otra universidad son que el plan de estudios no estuviera conectado con la realidad, la existencia de mucha teoría y poca práctica y la falta de preparación docente del profesorado. Si a esto añadimos que existe un desnivel entre los conocimientos que se le exigen en primero y los que ellos traen de Bachillerato y que han recibido información inadecuada antes de entrar en la universidad, tenemos un buen número de razones para entender que son causas suficientes para la deserción.

Aspectos como que la infraestructura de la Universidad pueda ser insuficiente, falten becas, la acumulación de suspensos o la falta de hábitos de estudio, no son motivos por los que estos estudiantes abandonaron. Y, por último, lo que menos contribuye a su abandono es encontrar un trabajo remunerado o ingresar con una idea equivocada de la carrera.

Ingeniería Industrial

En esta titulación opinan que el hecho de que exista mucha teoría y poca práctica en las asignaturas es causa importante para abandonar. Otro motivo poderoso es la acumulación de suspensos, que unido al desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato y la inadecuada información que se da antes de entrar en la universidad, provocan que hayan desistido de seguir estudiando. Para ellos, el plan de estudios no está conectado con la realidad, los profesores no están preparados para la docencia y les falta hábito de estudio.

Del resultado del estudio se puede indicar que no son causas relevantes para el abandono la falta de becas o que la infraestructura de la Universidad sea insuficiente.

Ingeniería Técnica Naval

Al igual que en las titulaciones anteriores, se quejan de los planes de estudio y la existencia de mucha teoría y poca práctica, es la primera causa de abandono; en la misma línea, se encuentra que el plan de estudios no está conectado con la realidad y que la información que se les dio antes de entrar en la universidad es inadecuada. Otras causas son el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen de Bachillerato o de Formación Profesional, la falta de becas y el haber acumulado muchos suspensos.

No creen que contribuyó demasiado a su abandono, el encontrar un trabajo remunerado, que la infraestructura de la Universidad sea insuficiente, que les faltara hábito de estudio o que ingresaran con una idea equivocada de la carrera. Están en desacuerdo, también, con que los profesores no estuvieran preparados para la docencia.

Ingeniería Técnica en Obras Públicas

El principal escollo que encontraron para continuar sus estudios, fue el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen de Bachillerato o de Formación Profesional y, como consecuencia, acumularon muchos suspensos. Opinan que el plan de estudios no está conectado con la realidad y que existe mucha teoría y poca práctica; asimismo creen que la información que se les proporciona antes de entrar en la universidad es inadecuada.

No creen que los profesores no estuvieran preparados para la docencia, ni que la infraestructura de la Universidad sea insuficiente. Tampoco se muestran de acuerdo con que su deserción pueda ser achacable a la falta de hábitos de estudio, a encontrar un trabajo remunerado, a la falta de becas o a que ingresaran con una idea equivocada de la carrera.

Ingeniería Técnica Industrial

Al igual que en las titulaciones de Arquitectura, Ingeniería Industrial e Ingeniería Técnica Naval, consideran que el hecho de que exista mucha teoría y poca práctica, unido al desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen de Bachillerato o de Formación Profesional, son dos de las razones principales que provocan que abandonen sus estudios. Además, consideran que su plan de estudios está desconectado de la realidad, acumulan muchos suspensos, les faltó hábito de estudio, los profesores no están preparados para la docencia y les faltó información antes de entrar en la Universidad.

Ingeniería Técnica en Topografía

Como puntualizamos en un apartado anterior, fue imposible contactar con 5 estudiantes de esta titulación y sólo podemos exponer el punto de vista de una persona, pero lo traemos aquí porque sus consideraciones son similares a las de los otros encuestados. Opina que no recibió información adecuada antes de entrar a la Universidad, que el plan de estudios no está conectado con la realidad, que acumuló muchos suspensos y que la infraestructura en la Universidad es insuficiente. Está de acuerdo con que ingresó con una idea equivocada de la carrera, que los profesores no están preparados para la docencia, que existe mucha teoría y poca práctica y la existencia de un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que trajo de Bachillerato. Está en total desacuerdo con que abandonara porque le faltara hábito de estudio o encontrara un trabajo remunerado.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial

En esta carrera es el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional, la insuficiente infraestructura de la Universidad y la falta de preparación docente del profesorado, son las tres principales razones que contribuyeron al abandono. Consideran, además, inadecuada la información que se les proporcionó antes de entrar en la Universidad y que sus expectativas sobre la carrera estaban equivocadas, además de reconocer que les faltó hábito de estudio. No valoran como determinante que el plan de estudios no está conectado con la realidad o que exista mucha teoría y poca práctica.

Administración y Dirección de Empresas

Estos estudiantes piensan que abandonaron la carrera por las causas que a continuación exponemos: existe mucha teoría y poca práctica, el plan de estudios no está conectado con la realidad, faltan becas, desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato, información insuficiente antes de entrar en la Universidad y que encontraron un trabajo remunerado. No creen que sean causas relevantes la falta de preparación docente del profesorado ni la falta de infraestructura en la Universidad. Tampoco que acumularan muchos suspensos, que les faltara hábito de estudio o que ingresaran con una idea equivocada de la carrera.

Ciencias Económicas

En esta titulación opinan que existe mucha teoría y poca práctica, información insuficiente antes de entrar en la Universidad y que el plan de estudios no está conectado con la realidad. Están en desacuerdo con que sea una razón de abandono el que encontraran un trabajo remunerado o que les faltara hábito de estudio. Tampoco creen que fuera la falta de becas, ni el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato. No acumularon muchos suspensos, ni ingresaron con una idea equivocada de la carrera, ni creen que les falte preparación docente al profesorado, ni que la infraestructura de la Universidad sea insuficiente.

Ciencias Empresariales

En la Diplomatura de Ciencias Empresariales expresan que existe mucha teoría y poca práctica, que les faltaron becas para poder continuar sus estudios, y que el plan de estudios no está conectado con la realidad. Refieren que la información antes de entrar en la Universidad es insuficiente y existe desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional. También contribuyó el que encontraran un trabajo remunerado. Por otra parte, no suponen que la falta de infraestructura, ni la acumulación de suspensos provocara su deserción. La falta de hábito de estudio tampoco contribuyó en gran medida, y no consideran que a los profesores les falte preparación docente, ni que ingresaran con una idea equivocada de la carrera.

Turismo

La primera razón que exponen los estudiantes como provocadora de su abandono es la existencia de mucha teoría y poca práctica en las asignaturas. La falta de información antes de entrar en la Universidad, el encontrar un trabajo remunerado y que el plan de estudios no está conectado con la realidad son razones que contribuyeron a que abandonaran. Sin embargo, no valoran como determinante que a los profesores les falte preparación docente, que ingresaran con una idea equivocada de la carrera, que la infraestructura de la universidad sea insuficiente, que acumularan muchos suspensos, que les faltara hábito de estudio, la falta de becas o el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional.

Derecho

Esta es otra titulación en la que el número de estudiantes que abandonaron y solicitaron traslados a otras universidades es muy representativo. Además, la existencia de mucha teoría y poca práctica en las asignaturas de su plan de estudios es la primera causa que expresan, seguida de la falta de becas, la desconexión del plan de estudios con la realidad y la falta de información antes de entrar en la Universidad

No les parece representativo el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato, la insuficiente infraestructura de la universidad y que encontraron un trabajo remunerado. Tampoco la falta de preparación docente del profesorado, ni la falta de hábito de estudio, ni ingresar con una idea equivocada de la carrera, ni acumular muchos suspensos.

Trabajo Social

En esta titulación es importante la falta de información antes de entrar en la Universidad, el plan de estudios poco conectado con la realidad y la existencia de mucha teoría y poca práctica en las asignaturas de su plan de estudios lo que determina el abandono. Contribuye el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional.

Como causas no necesariamente vinculadas a su deserción están la insuficiente infraestructura de la universidad, la falta de preparación docente del profesorado, la falta de becas, el encontrar un trabajo, el número de suspensos, el ingreso en la universidad con una idea equivocada de la carrera y la falta de hábito de estudio.

Relaciones Laborales

Al igual que en la licenciatura de Derecho, afirman que existe mucha teoría y poca práctica en las asignaturas de su plan de estudios, falta información antes de entrar en la Universidad y que el plan de estudios está poco conectado con la realidad. Se quejan de la falta de becas y que al encontrar un trabajo remunerado deben abandonar.

No piensan que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional, sea determinante como causa de

abandono al igual que no creen que les faltara hábito de estudio. No ven insuficiente la infraestructura de la universidad, ni a los profesores con falta de preparación psicopedagógica. Tampoco acumularon suspensos, ni ingresaron en la universidad con una idea equivocada de la carrera.

2. Estudio sobre causas de abandono en la población de estudiantes que se graduó en el curso 1999-2000.

La segunda parte de este capítulo la dedicamos al estudio de las razones de los estudiantes que se han graduado en el curso 1999-2000 para explicar la deserción de los compañeros que no han logrado acabar y han abandonado sus estudios en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

2.1. Metodología.

Población y muestra.

La población objeto de estudio ascendía a 1034 estudiantes. Las dos primeras columnas de la tabla 7.11 detallan los matriculados en el curso 1999-2000, así como la población de egresados por titulación de ese año, facilitada por la Subdirección de Información y Documentación de la Unidad de Sistemas de Información de la ULPGC. En la siguiente columna se representa el porcentaje de egresados con respecto al número de matriculados. Las dos últimas columnas indican el total de encuestados y sus respectivos porcentajes. Destaca que Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, debido a que es una titulación reciente, la han finalizado solamente 2 estudiantes y ambos han sido encuestados; las demás titulaciones tienen un número de encuestados superior a 10 graduados por titulación.

Tabla 7.11: Población y muestra.

Titulación	Matrículas	Egresados	%	Encuestados	%
Arquitectura	1026	24	2.3	12	50
Ingeniería Industrial	950	54	5.7	29	53,7
Ingeniería Técnica Naval	176	24	13.6	12	50
Ingeniería Técnica de Obras Públicas	690	76	11	40	52.6
Ingeniería Técnica Industrial	1573	166	10.5	69	41.6
Ingeniería Técnica Topográfica	210	21	10	13	61.9
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial	193	2	1	2	100
Administración y Dirección de Empresas	2000	127	6.3	63	49.6
Ciencias Económicas	475	35	7.4	20	57.1
Ciencias Empresariales	1311	86	6.6	38	44.2
Turismo	567	57	10	34	59.6

Derecho	2749	215	7.8	91	42.3
Trabajo Social	335	94	28.1	38	40.4
Relaciones Laborales	440	53	12	27	50.9
Totales	12737	1034	8.12	488	47.19

2.2. Diseño.

Se trata de un diseño de carácter selectivo y hemos recogido las opiniones a través de encuestas telefónicas con un cuestionario elaborado por el Gabinete de Evaluación Institucional.

Instrumento de medida

Hemos utilizado el mismo instrumento que para los estudiantes que abandonaron (Anexo 2), un cuestionario de once ítems con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a través de encuesta telefónica los meses de julio, agosto y septiembre de 2001. Una vez establecido contacto telefónico con el egresado y una vez que aceptaba contestar, se le leían las siguientes instrucciones: *A continuación se le van a leer unas afirmaciones acerca de por qué un estudiante puede abandonar. Atendiendo a su propia experiencia, conteste a cada una de ellas según las siguientes claves de puntuación:*

6. *Totalmente en desacuerdo (no influye absolutamente nada en el abandono)*
7. *En desacuerdo (no tiene por qué influir)*
8. *De acuerdo (puede llevar al abandono)*
9. *Muy de acuerdo (lleva el abandono con mucha probabilidad)*
10. *Totalmente de acuerdo (lleva al abandono seguro).*

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Al final se le indicaba si tenía alguna causa que añadir que no estuviese recogida si quería hacer alguna otra aportación y se le daban las gracias por su disponibilidad.

2.3. Resultados.

2.3.1. Datos referenciales.

El 47% de los estudiantes encuestados son hombres (228) y el 53% mujeres (260). Por intervalos de edad, obtienen el título en mayor proporción los estudiantes

entre los 26 y 30 años (53.1%) y entre los 21 a 25 años (41.4%). En los intervalos posteriores, entre 31 y 35 años se gradúan un 3% y con más de 36 años hasta los 61 un 2% del total; con menos de 21 años no hay ningún titulado.

Teniendo en cuenta la variable tipo de acceso, encontramos que el 91.6% de los estudiantes que se titularon en la ULPGC en el curso 1999-2000 han accedido por la PAAU, el 7.4% por Formación Profesional y un 1% a través del curso de acceso para Mayores de 25 años.

El 88.3% de los estudiantes titulados en nuestra universidad procede de Gran Canaria, del resto de la provincia de Las Palmas son el 5.5%, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife proceden el 4.7%, del resto de España son el 1.2% de los egresados y el 0.2% son extranjeros.

En la tabla 7.12, podemos apreciar los porcentajes de la muestra según las variables: tipo de acceso (Selectividad, Formación Profesional o mayores de 25 años) y el lugar de procedencia (Gran Canaria; resto de la Provincia de Las Palmas; resto de la Comunidad Autónoma de Canarias; resto de España o extranjero).

Tabla 7.12: Titulación de la muestra según tipo de acceso y procedencia.

TITULACIÓN	Tipo de acceso.			Procedencia				
	Sel	FP	+25	GC	RLP	RC	RE	E
Arquitectura	12	0	0	12	0	0	0	0
Ingeniería Industrial	29	0	0	17	1	10	1	0
Ingeniería Técnica Naval	12	0	0	12	0	0	0	0
Ingeniería Técn. Obras Públicas	39	1	0	29	4	6	1	0
Ingeniería Técnica Industrial	65	4	0	61	2	3	3	0
Ingeniería Técnica Topográfica	13	0	0	11	1	1	0	0
Ingeniería T. Diseño Industrial	1	1	0	2	0	0	0	0
Administración y Dir. de Empr.	60	3	0	60	2	0	1	0
Ciencias Económicas	20	0	0	17	3	0	0	0
Ciencias Empresariales	30	8	0	37	1	0	0	0
Turismo	30	4	0	31	3	0	0	0
Derecho	86	1	4	83	5	3	0	0
Trabajo Social	27	10	1	35	3	0	0	0
Relaciones Laborales	23	4	0	24	2	0	0	1
Total	447	36	5	431	27	23	6	1
Total %	91.6	7.4	1	88.3	5.5	4.7	1.2	0.2

*Sel: Selectividad; FP: Formación Profesional; +25: Mayores de 25 años; GC: Gran Canaria; RLP: resto Provincia de Las Palmas; RC: resto Canarias; RE: resto España; E: extranjero

2.3.2. Datos por ítems.

En la tabla 7.13 figura la frecuencia, los porcentajes, la media y la desviación típica de las respuestas en cada uno de los 11 ítems de que consta el cuestionario, de los 488 estudiantes encuestados.

Tabla 7.13: Estadísticos descriptivos por ítems de las causas de abandono.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS				DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES					
	ÍTEMS.	Nº SUJ.	\bar{X}	Sx	OPCIONES %				
					1	2	3	4	5
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	488	3.36	1.17	7.6	13.5	35.2	22.7	20.9	
2. Acumuló muchos suspensos	487	3.24	1.10	5.1	21.6	31.8	26.7	14.8	
3. Le faltó hábito de estudio	486	2.90	1.08	10.1	26.1	34.6	21.8	7.4	
4. Encontró un trabajo remunerado	487	2.70	1.22	17.7	31.0	24.6	17.2	9.4	
5. Faltan becas	486	2.92	1.26	15.0	25.5	25.9	20.0	13.6	
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	488	3.50	1.30	8.4	17.0	20.7	23.8	30.1	
7. Los profesores no están preparados para la docencia	488	2.75	1.10	15.0	26.0	33.6	20.1	5.3	
8. Existe mucha teoría y poca práctica	488	3.91	1.15	3.3	10.9	18.2	26.8	40.6	
9. Desnivel entre conocimientos que se exigen en primero y los que traen	488	2.83	1.16	13.5	28.3	28.9	20.5	8.8	
10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	487	2.55	1.21	22.4	30.8	25.1	13.3	8.4	
11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	487	3.17	1.25	8.8	24.0	27.7	19.7	19.7	

* N° suj.=número de sujetos que responden al ítem; \bar{X} =media; Sx=desviación típica; 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=muy de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.

La razón principal por la que los estudiantes titulados creen que sus compañeros han abandonado sus estudios es porque existe mucha teoría y poca práctica, un 85.5% de los egresados están de acuerdo con esta explicación de la deserción. La segunda razón con mayor porcentaje de acuerdo es que ingresaron con una idea equivocada de la

carrera, un 78.3% de los titulados se mostraron de acuerdo con este ítem. El 74.6% piensa que el plan de estudios no esta conectado con la realidad y el 73.3% que el estudiante que abandonó acumuló muchos suspensos durante sus estudios. La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, es citada por el 67.1% de los egresados como causa del abandono y el 63% cree que a los estudiantes que abandonaron les faltaba hábito de estudio. Un 59.5% considera que faltan becas y la misma proporción cree que los profesores no están preparados para la docencia; en la misma línea, un 58.2% considera que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que el estudiante trae explica la marcha de sus compañeros. El 51.2% piensa que los estudiantes que abandonaron encontraron un trabajo remunerado y el 46.8% considera que la insuficiente infraestructura de la universidad tiene que ser tenida en cuenta como causa de abandono.

Tabla 7.14. Estadísticos descriptivos de las titulaciones del Área de Enseñanzas Técnicas.

ÍTEMS	V	Arquit.	Ing. Industr	IT. Naval	IT. O.P.	IT. Industr	IT. Topogr	IT. Diseño Industr.
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.08	2.97	3.08	2.85	3.26	2.77	3
	Sx	0.9	1.02	1	1.03	0.98	0.92	1.41
2. Acumuló muchos suspensos	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.50	3.52	3.50	3.35	3.20	3	3
	Sx	0.67	1.09	0.90	1.27	1.02	0.82	1.41
3. Le faltó hábito de estudio	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	2.67	3	2.92	2.95	2.84	2.85	4
	Sx	1.07	0.71	0.90	0.90	1.07	1.14	0
4. Encontró un trabajo remunerado	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	2.33	2.10	2.42	2.35	2.70	2.77	2
	Sx	0.89	0.98	1	0.95	1	1.01	1.41
5. Faltan becas	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	2.58	2.97	3.42	3.05	3.19	3.15	2.50
	Sx	1	1.24	1	1.39	1.11	1.07	0.71
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.17	3.55	3.58	3.37	3.55	3.92	2
	Sx	1.03	1.18	1.24	1.33	1.27	0.95	0
7. Los profesores no están preparados para la docencia	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3	3	2.67	2.75	3.09	2.77	2
	Sx	0.74	1	0.65	0.87	1.04	0.72	1.41
8. Existe mucha teoría y poca práctica	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.50	4.10	4	3.82	4.04	3.54	3
	Sx	1.31	1.01	1.13	1.11	1.12	1.13	0
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.92	2.76	2.75	3.12	3.12	3.23	3
	Sx	1.16	1.06	1.14	1.18	1.13	0.72	0
10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.25	3.17	3.08	2.85	2.97	3	4.50
	Sx	1.14	1.07	1.31	1.10	1.11	1	0.71

11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	N	12	29	12	40	69	13	2
	\bar{X}	3.58	3.07	2.92	3.35	3.35	3.31	4
	Sx	1	1.16	1.31	1.31	1.13	1.11	1.41

* Arquitect.: Arquitectura; Ing. Industr.: Ingeniería Industrial; ITI Naval: Ingeniería Técnica Naval; ITI. OP: Ingeniería Técnica en Obras Públicas; IT Industr.: Ingeniería Técnica Industrial; ITITopog.: Ingeniería Técnica Topográfica; IT. Diseño I.: Ingeniería Técnica en Diseño Industrial.

Todos los graduados en titulaciones técnicas consideran que el abandono de sus compañeros es provocado por el exceso de teoría y la falta de práctica, y las medias se mueven entre el 3 de Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, el 3.50 de Arquitectura y 4.10 de Ingeniería Industrial; por encima de 4, además de Arquitectura están Ingeniería Técnica Industrial (4.04) e Ingeniería Técnica Naval (4). Otra de las causas importantes que obtiene altas puntuaciones en todas las titulaciones, salvo en Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (2), es que el plan de estudios no está conectado con la realidad: Ingeniería Industrial (3.55), Ingeniería Técnica Industrial (3.55), Ingeniería Técnica Naval (3.58) e Ingeniería Técnica Topográfica (3.92) son las que obtienen las medias más altas, Arquitectura y Obras Públicas obtienen más de tres puntos de media en este ítem. La tercera causa en la que todos los titulados en enseñanzas técnicas están de acuerdo al explicar la deserción de sus compañeros es que acumularon muchos suspensos, pues todas las medias están entre los 3 y los 3.52 puntos; los que más defienden esta razón son los titulados en Arquitectura (3.50), Ingeniería Técnica Naval (3.50), e Ingeniería Industrial (3.52). Salvo en Ingeniería Técnica Naval (2.92), todas las titulaciones consideran que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, y las medias están en torno a 3.35 puntos en este ítem.

Entre las razones que los titulados no consideran importantes a la hora de explicar el abandono de la universidad destaca el encontrar un trabajo remunerado, cuyas medias oscilan entre 2 y 2.77; las titulaciones más bajas son Diseño Industrial con 2 e Ingeniería Industrial con 2.10 y las más altas Ingeniería Técnica Industrial con 2.70 e Ingeniería Técnica Topográfica, con 2.77. La otra causa de abandono con la que no están de acuerdo los egresados de carreras técnicas es que a sus compañeros les falte hábito de estudio, pues cinco titulaciones están por debajo del 3 de media, Arquitectura (2.67), Ingeniería Técnica Industrial (2.84), Ingeniería Técnica Topográfica (2.85), Ingeniería Técnica Naval (2.92) e Ingeniería Técnica de Obras Públicas (2.95); Ingeniería Industrial tiene una media de 3 e Ingeniería Técnica en Diseño Industrial 4.

Los titulados en Ingeniería Técnica Topográfica (2.77) e Ingeniería Técnica en Obras públicas (2.85) no parecen muy de acuerdo en que el abandono sea debido a que ingresaron con una idea equivocada de la carrera, aspecto que tampoco consideran los estudiantes de Ingeniería Industrial (2.97); las demás titulaciones obtienen medias entre 3 y 3.26. La falta de preparación para la docencia de los profesores es otra de las circunstancias que no obtiene consenso en las titulaciones técnicas, pues todas las Ingenierías Técnicas salvo Industrial con un 3.09 presentan medias entre 2 y 2.77; Ingeniería Industrial y Arquitectura tienen una media de 3 en este ítem.

Los egresados de Arquitectura estiman que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de fuera son la principal causa de abandono, con una media de 3.92; en cambio Ingeniería Industrial e Ingeniería Técnica Naval no

consideran esta causa, con unas medias de 2.76 y 2.75; las demás Ingenierías Técnicas obtienen medias en torno a 3 puntos. Por otra parte, la insuficiente infraestructura de la universidad es una causa de abandono en la que los titulados de titulaciones técnicas no tienen la misma opinión: Ingeniería Técnica en Obras Públicas (2.85) e Ingeniería Técnica Industrial (2.97) no están de acuerdo; las demás titulaciones presentan medias entre 3 y 3.25, salvo Ingeniería Técnica en Diseño Industrial que obtiene un 4.5. La falta de becas afecta más a las Ingenierías Técnicas (obtienen medias superiores a los 3 puntos) que a Arquitectura e Ingeniería Industrial cuyas medias son de 2.58 y 2.97 respectivamente.

Tabla 7.15: Estadísticos descriptivos de las titulaciones del Área de Ciencias Jurídicas y Sociales

ÍTEMS	V	Ciencias Económ	Admin. Direcc	Ciencias Empres.	Turismo	Derecho	Relac. Laboral.	Trabajo Social
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	N	20	63	38	34	91	27	38
	\bar{X}	3.40	3.56	3.29	3.35	3.65	3.52	3.68
	Sx	1	1.13	1.31	1.43	1.27	1.28	1.14
2. Acumuló muchos suspensos	N	20	63	38	34	90	27	38
	\bar{X}	3.15	3.32	3.37	3	3.28	3.04	3.03
	Sx	0.93	1.13	1.08	1.01	1.34	1.25	1.02
3. Le faltó hábito de estudio	N	20	63	38	34	90	26	38
	\bar{X}	2.50	2.92	3.21	2.68	3.02	2.92	2.71
	Sx	1	1.15	1.17	1.17	1.12	1.05	1.01
4. Encontró un trabajo remunerado	N	20	63	38	34	90	27	38
	\bar{X}	2.15	2.81	3.08	2.94	2.94	2.78	2.61
	Sx	1.31	1.18	1.22	1.25	1.42	1.55	1.15
5. Faltan becas	N	20	63	38	34	90	27	37
	\bar{X}	2.55	2.48	2.92	2.62	2.81	3.19	3.38
	Sx	1.05	1.13	1.34	1.41	1.33	1.36	1.23
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	N	20	63	38	34	91	27	38
	\bar{X}	3.10	3.14	3.61	3.82	3.64	3.44	3.66
	Sx	1.12	1.38	1.10	1.27	1.50	1.42	1.15
7. Los profesores no están preparados para la docencia	N	20	63	38	34	91	27	38
	\bar{X}	2.25	2.30	2.55	2.82	2.66	3.19	2.95
	Sx	1.12	0.96	1.06	1.24	1.20	1.26	1.16
8. Existe mucha teoría y poca práctica	N	20	63	38	34	91	27	38
	\bar{X}	3.80	3.56	3.95	3.91	4.14	3.85	4
	Sx	1.15	1.27	1.01	1.08	1.21	1.23	1.04
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	N	20	63	38	34	91	27	38
	\bar{X}	2.40	2.76	3.08	2.59	2.54	2.81	2.58
	Sx	1.23	1.09	1	1.08	1.32	1.07	1.08

10. La infraestructura de la Universidad es insuficiente	N	20	63	37	34	91	27	38
	\bar{X}	1.50	2.08	2.30	2.06	2.42	3.04	2.32
	Sx	0.83	1.05	1.13	1.06	1.24	1.45	1.09
11. Información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada	N	20	62	38	34	91	27	38
	\bar{X}	2.65	3.11	3.26	3.12	3.11	3.33	3
	Sx	1.18	1.13	1.31	1.32	1.36	1.27	1.31

*Admin. Direcc: Administración y Dirección de Empresas; Ciencias Económ.: Ciencias Económicas; Ciencias Empres.: Ciencias Empresariales; Relacio. Laboral.: Relaciones Laborales

Todos los titulados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales están de acuerdo en que existe mucha teoría y poca práctica a la hora de buscar una explicación para la deserción de sus compañeros, y las medias oscilan entre el 3.58 de Licenciado en Dirección y Administración de Empresas y el 4.14 de la Licenciatura en Derecho. También consideran que sus compañeros entraron con una idea equivocada de la carrera, pues todas las titulaciones tienen puntuaciones por encima del 3.29 que tiene la Diplomatura en Ciencias Empresariales; Trabajo social es la que obtiene la mayor puntuación en este ítem, con 3.68 de media. La tercera causa con la que están de acuerdo es que el plan de estudios no está conectado con la realidad; las Licenciaturas en Ciencias Económicas y en Administración y Dirección de Empresas presentan medias bajas, 3.10 y 3.14 respectivamente, pero las otras dos titulaciones de ese centro, la Diplomatura en Ciencias Empresariales (3.68) y la Diplomatura en Turismo (3.82), presentan puntuaciones más altas. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales considera esta causa importante: 3.64 en Derecho, 3.44 en Relaciones Laborales y 3.66 en Trabajo Social. La última causa abandono en la que están de acuerdo los graduados en estos dos centros de la ULPGC, pero con puntuaciones inferiores a las anteriores, es que sus compañeros acumularon muchos suspensos; en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales las medias están entre los 3 puntos de Turismo y los 3.37 de la Diplomatura en Ciencias Empresariales; y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales entre el 3.03 de Trabajo Social y el 3.28 de Derecho.

La falta de información antes de entrar en la universidad es una causa que logra la unanimidad de casi todas las titulaciones del área Jurídico-social con medias entre 3 y 3.33, salvo la Licenciatura en Ciencias Económicas (2.65), cuyos titulados no consideran que esta sea una causa importante de deserción.

Los egresados de esta área no consideran que la universidad tenga una infraestructura insuficiente, ya que las puntuaciones son bastante bajas. En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales las puntuaciones están entre el 1.50 de la Licenciatura en Ciencias Económicas y el 2.30 de la Diplomatura en Ciencias Empresariales; en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Diplomatura en Relaciones Laborales obtiene una media de 3.04, lo que indica que están de acuerdo con este ítem, pero Derecho y Trabajo Social tienen medias de 2.42 y 2.32 respectivamente. Vuelven a ser los Diplomados en Relaciones Laborales (3.19) los únicos en este grupo de titulaciones que piensan que los profesores no están preparados para la docencia; las demás titulaciones no consideran que esta sea una de las causas por las que abandonaron sus compañeros, pues las puntuaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y

Empresariales están entre el 2.25 de la Licenciatura en Ciencias Económicas y el 2.82 de la Diplomatura en Turismo; Derecho (2.66) y Trabajo Social (2.95) también muestran su desacuerdo con este ítem.

El encontrar un trabajo remunerado tampoco parece ser una causa de abandono de los estudios en opinión de los titulados. Solamente los diplomados en Ciencias Empresariales parecen estar algo de acuerdo con esta causa, con 3.08 puntos de media. Las medias más bajas en este ítem las obtienen la Licenciatura en Económicas y Trabajo Social, con 2.15 y 2.61 respectivamente; Relaciones Laborales tiene 2.78, Administración y Dirección de Empresas 2.81, y Turismo y Derecho presentan una media de 2.94 puntos. Los diplomados en Ciencias Empresariales vuelven a mostrar una opinión diferente a la de todos los titulados en el área jurídico-social cuando se les consulta si el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen son una causa de la deserción en su titulación, pues su media es de 3.08 frente a las demás titulaciones que presentan medias entre 2.40 y 2.78.

La falta de hábito de estudio es una razón esgrimida por los diplomados en Ciencias Empresariales (3.21) y los licenciados en Derecho (3.02); cerca de los tres puntos están los licenciados en Dirección y Administración de Empresas y los diplomados en Relaciones Laborales (2.92); los que no están de acuerdo con que la falta de hábito de estudio sea lo que ha llevado a sus compañeros a abandonar son los titulados en Ciencias Económicas (2.50), Turismo (2.68) y Trabajo Social (2.78). La falta de becas tampoco logra el acuerdo de los titulados de las dos facultades del área jurídico-social analizadas; las dos titulaciones de corte más social, Relaciones Laborales (3.19) y Trabajo Social (3.38), consideran que esta causa provocó el abandono de sus compañeros; otros no lo estiman así, entre los que destacan Administración y Dirección de Empresas (2.48), Ciencias Económicas (2.55) y Turismo (2.62).

2.3.3. Diferencias de medias.

Para este contraste se utilizó el subprograma T-test para muestras independientes y 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 por áreas de conocimiento, dividiendo el área jurídico-social en dos grupos, las titulaciones correspondientes a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; y, en segundo lugar, estudiaremos las diferencias entre las distintas titulaciones integradas en cada una de estos grupos.

Como podemos apreciar en la tabla 7.16, existen diferencias significativas entre el área de Enseñanzas Técnicas y las Facultades de Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas y Empresariales en 6 de los 11 ítems del cuestionario. El nivel de significación es de 0.000, salvo en los ítems 4 (encontró un trabajo remunerado) cuya significación es de 0.009, y 5 (faltan becas) que tiene un nivel de significación de 0.002.

Los estudiantes titulados en las áreas de Enseñanzas Técnicas, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales,

consideran que el abandono se produce porque existe mucha teoría y poca práctica, el plan de estudios no está conectado con la realidad, la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada y el estudiante acumuló muchos suspensos. En cambio, creen que la falta de hábito de estudio no es una de las razones de la deserción.

Los graduados en el área de Enseñanzas Técnicas se diferencian de los de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias Económicas y Empresariales, en que piensan que las causas del abandono se deben al desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de Bachillerato o Formación Profesional. Creen en menor medida que sus compañeros que el abandono se debe a que ingresaron con una idea equivocada de la carrera y, aunque ninguno piensa que el encontrar un trabajo remunerado sea la causa del abandono, los graduados en una titulación técnica se diferencian de los del área jurídico-social al tener una opinión más extrema en este ítem. Los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se diferencian de sus compañeros de Ciencias Jurídicas y Sociales y de las Técnicas en que consideran que la falta de becas no es una razón de abandono y en que dan menos importancia al hecho de que los profesores no están preparados para la docencia al explicar la deserción, ya que tienen una media de 2.47 en este ítem frente a 2.82 y 2.93 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y de las titulaciones Técnicas respectivamente.

La valoración de la infraestructura de la universidad muestra diferencias en los tres grupos analizados. Los estudiantes de enseñanzas técnicas consideran que la insuficiente infraestructura de la universidad es una causa de deserción, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales no lo creen así, pero los primeros se diferencian de sus compañeros de Jurídicas en que le dan mucha menor importancia a esta razón para no seguir estudiando.

Tabla 7.16: Diferencias significativas por áreas

ITEM	TEXTO	ÁREAS/ MEDIA			F	SIGNIF.	SCHEFFE
		CC.EE y EE	CC. Jurídicas	Enseñanzas Técnicas			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.43	3.63	3.06	10.864	0.000	3<(1,2)
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	3.17	3.21	0.632	0.532	1=2=3
3	Le faltó hábito de estudio	2.88	2.93	2.90	0.069	0.934	1=2=3
4	Encontró un trabajo remunerado	2.82	2.83	2.47	4.777	0.009	3<(1,2)
5	Faltan becas	2.63	3.01	3.08	6.259	0.002	1<(2,3)
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.40	3.61	3.50	1.000	0.368	1=2=3
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.47	2.82	2.93	7.788	0.000	1<(2,3)

8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.76	4.06	3.92	2.604	0.075	1=2=3
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.75	2.60	3.10	8.341	0.000	3>(1,2)
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.05	2.50	3.02	30.124	0.000	1<2<3
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.09	3.12	3.29	1.299	0.274	1=2=3

* 1=Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; 2=Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Sociales; 3=Área de Enseñanzas Técnicas

En la tabla 7.17 observamos que no existen diferencias significativas entre los egresados de las distintas titulaciones técnicas analizadas.

Tabla 7.17. Diferencias significativas por titulaciones del Área de Enseñanzas Técnicas

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA							F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Arquitect.	Ingeniería Industrial	IT. Naval	IT. Obras Públicas	IT. Industrial	IT. Topográfica	IT. Diseño Industrial			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.08	2.97	3.08	2.85	3.26	2.77	3	1.002	0.426	1=2=3=4=5=6
2	Acumuló muchos suspensos	3.50	3.52	3.50	3.35	3.20	3	3	0.625	0.688	1=2=3=4=5=6
3	Le faltó hábito de estudio	2.67	3	2.92	2.95	2.84	2.85	4	0.662	0.681	1=2=3=4=5=6
4	Encontró un trabajo remunerado	2.33	2.10	2.42	2.35	2.70	2.77	2	1.698	0.124	1=2=3=4=5=6
5	Faltan becas	2.58	2.97	3.42	3.05	3.19	3.15	2.50	0.744	0.615	1=2=3=4=5=6
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.17	3.55	3.58	3.37	3.55	3.92	2	1.005	0.424	1=2=3=4=5=6
7	Los profesores no están preparados para la docencia	3	3	2.67	2.75	3.09	2.77	2	1.151	0.335	1=2=3=4=5=6
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.50	4.10	4	3.82	4.04	3.54	3	1.104	0.362	1=2=3=4=5=6
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	3.92	2.76	2.75	3.12	3.12	3.23	3	1.787	0.104	1=2=3=4=5=6
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	3.25	3.17	3.08	2.85	2.97	3	4.50	0.958	0.455	1=2=3=4=5=6

11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.58	3.07	2.92	3.35	3.35	3.31	4	0.652	0.688	1=2=3=4=5=6
----	--	------	------	------	------	------	------	---	-------	-------	-------------

* 1=Arquitectura; 2=Ingeniería Industrial; 3=Ingeniería Técnica Naval; 4=Ingeniería Técnica en Obras Públicas; 5=Ingeniería Técnica Industrial; 6=Ingeniería Técnica Topográfica; 7=Ingeniería Técnica en Diseño Industrial

En la tabla 7.18, comprobamos que no existen diferencias significativas entre las opiniones de los graduados en las titulaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Tabla 7.18: Diferencias significativas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA				F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Ciencias Económicas	Adm. y Dirección	Empresar.	Turismo			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.40	3.56	3.29	3.35	0.429	0.732	1=2=3=4
2	Acumuló muchos suspensos	3.15	3.32	3.37	3	0.909	0.438	1=2=3=4
3	Le faltó hábito de estudio	2.50	2.92	3.21	2.68	2.180	0.093	1=2=3=4
4	Encontró un trabajo remunerado	2.15	2.81	3.08	2.94	2.693	0.048	1=2=3=4
5	Faltan becas	2.55	2.48	2.92	2.62	1.043	0.375	1=2=3=4
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.10	3.14	3.61	3.82	2.872	0.038	1=2=3=4
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.25	2.30	2.55	2.82	2.109	0.101	1=2=3=4
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.80	3.56	3.95	3.91	1.195	0.314	1=2=3=4
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.40	2.76	3.08	2.59	2.118	0.100	1=2=3=4
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	1.50	2.08	2.30	2.06	2.550	0.058	1=2=3=4
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	2.65	3.11	3.26	3.12	1.123	0.342	1=2=3=4

* El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una $p < \alpha = 0.05$

** 1=Ciencias Económicas; 2=Administración y Dirección de Empresas; 3=Ciencias Empresariales; 4=Turismo de Las Palmas; 5=Turismo de Lanzarote

La misma situación observamos en la tabla 7.19 correspondiente a las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pues no existen diferencias significativas entre los titulados en Derecho, Relaciones Laborales y Trabajo Social a la hora de explicar las causas del abandono de sus compañeros.

Tabla 7.19: Diferencias significativas por las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ITEM	TEXTO	TITULACIONES/ MEDIA			F	SIGNIF.	SCHEFFE
		Derecho	Relaciones Laborales	Trabajo Social			
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.65	3.52	3.68	0.154	0.857	1=2=3
2	Acumuló muchos suspensos	3.28	3.04	3.03	0.803	0.450	1=2=3
3	Le faltó hábito de estudio	3.02	2.92	2.71	1.002	0.369	1=2=3
4	Encontró un trabajo remunerado	2.94	2.78	2.61	0.830	0.438	1=2=3
5	Faltan becas	2.81	3.19	3.38	2.726	0.069	1=2=3
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.64	3.44	3.66	0.225	0.799	1=2=3
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.66	3.19	2.95	2.199	0.114	1=2=3
8	Existe mucha teoría y poca práctica	4.14	3.85	4	0.701	0.497	1=2=3
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.54	2.81	2.58	0.534	0.587	1=2=3
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.42	3.04	2.32	3.125	0.047	1=2=3
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.11	3.33	3	0.500	0.607	1=2=3

* 1=Derecho; 2=Relaciones Laborales; 3=Trabajo Social

2.4. Conclusiones del estudio sobre causas de deserción en estudiantes que se graduaron.

El conjunto de titulados atribuye las causas del abandono de sus compañeros en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria a problemas relacionados con el plan de estudio: falta de conexión con la realidad y de una formación práctica. En un segundo grupo de causas estaría el haber accedido con una idea equivocada de la carrera y que la

información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada. Para el conjunto de titulados el haber acumulado muchos suspensos es otra de las razones por las que piensan que sus compañeros abandonaron la universidad. Los demás ítems no obtienen un grado de consenso que nos permita considerarlas como causas de abandono por el colectivo de graduados.

Arquitectura

Las causas por las que los titulados creen que sus compañeros abandonaron se centran en que hay un alto desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los estudiantes traen, la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, existe mucha teoría y poca práctica y acumulan muchos suspensos. En menor medida consideran que la infraestructura de la universidad es insuficiente, el plan de estudios no está conectado con la realidad, los profesores no están preparados para la docencia y sus compañeros ingresaron con una idea equivocada de la carrera.

Los egresados de la Escuela de Arquitectura consideran que sus compañeros no abandonaron por carecer de hábito de estudio ni por razones económicas como la falta de becas o haber encontrado un trabajo remunerado.

Ingeniería Industrial

Los Ingenieros Industriales de la promoción 1999-2000 consideran que las razones que llevaron a sus compañeros a desertar están encabezadas por la existencia de mucha teoría y poca práctica, también le otorgan importancia a que el plan de estudios no esté conectado con la realidad y a que sus compañeros acumularan muchos suspensos. Otras razones que estiman relevantes fueron la mala infraestructura de la universidad y la inadecuada información que recibieron antes de entrar. No consideran que encontrar un trabajo remunerado haya tenido que ver con el abandono, ni que haya un gran desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen.

Un grupo de causas obtienen respuestas intermedias que no permiten incluirlas en los grupos anteriores: la falta de hábito de estudio, la falta de becas, que los profesores no estén preparados para la docencia o ingresar con una idea equivocada de la carrera son razones en las que no parecen estar de acuerdo los titulados consultados.

Ingeniería Técnica Naval

La existencia de mucha teoría y poca práctica en un plan de estudios que no está conectado con la realidad, el acumular muchos suspensos y la falta de becas son las razones principales que achacan los graduados cuando explican el abandono de sus compañeros. Consideran que también influye que ingresaran con una idea equivocada de la carrera y la mala infraestructura de la universidad.

El encontrar un trabajo remunerado, que los profesores no estén preparados para la docencia o que exista un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de la educación secundaria son las ideas que más rechazan; pero tampoco

están conformes con que el abandono se achaque a la falta de hábitos de estudio o a la falta de información antes de entrar en la universidad.

Ingeniería Técnica en Obras Públicas

Los titulados en Obras Públicas creen que sus compañeros abandonaron por un conjunto de causas compuesto por la existencia de mucha teoría y poca práctica, un plan de estudios no conectado con la realidad, la acumulación de suspensos y la falta de información antes de entrar en la universidad. Creen que también influye, aunque en menor medida el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen y la falta de becas.

No consideran que el abandono sea debido a encontrar un trabajo remunerado, ni a que los profesores no estén preparados para la docencia, tampoco a que la infraestructura de la universidad sea insuficiente, ni a que sus compañeros hayan accedido con una idea equivocada de la carrera. La falta de hábito de estudio no es considerada una causa de abandono pero la apuntan con mayores puntuaciones los graduados en Obras Públicas.

Ingeniería Técnica Industrial

Las dos causas relacionadas directamente con el plan de estudios, que no esté conectado con la realidad y que existe mucha teoría y poca práctica, son las razones que los titulados en Ingeniería Técnica Industrial consideran más importantes para explicar el fracaso de sus compañeros; también lo explican porque la información que se da antes de entrar es insuficiente, ingresaron con una idea equivocada de la carrera, acumularon muchos suspensos, faltan becas, existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los estudiantes traen y los profesores no están preparados para la docencia.

La falta de hábito de estudio, encontrar un trabajo remunerado y que la infraestructura de la universidad sea insuficiente son las únicas causas en las que no están de acuerdo.

Ingeniería Técnica en Topografía

Como en el caso anterior, el que el plan de estudios no esté conectado con la realidad y que exista mucha teoría y poca práctica son las razones que los ingenieros técnicos topográficos consideran causas principales del abandono; junto a que la información que se da antes de entrar a la universidad sea inadecuada, el desnivel existente entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen y la falta de becas. Otros dos aspectos parecen estar en un término medio: el acumular muchos suspensos y la insuficiente infraestructura de la universidad.

El ingresar con una idea equivocada de la carrera, encontrar un trabajo remunerado, la falta de hábito de estudio y la preparación de los profesores, no son razones importantes para estos titulados.

Ingeniería Técnica en Diseño Industrial

De esta titulación solo habían terminado dos estudiantes en el periodo analizado, que consideran que la información inadecuada, la mala infraestructura de la universidad y la falta de hábito de estudio hicieron abandonar a sus compañeros. Creen que encontrar un trabajo remunerado, la falta de becas, que los profesores no estén preparados para la docencia o tener un plan de estudios que no esté conectado con la realidad no son problemas que les hayan afectado.

Ciencias Económicas

En esta titulación el hecho de ingresar con una idea equivocada de la carrera y el que existe mucha teoría y poca práctica son, principalmente, las razones por las que los titulados consideran que sus compañeros desertaron; también valoran aspectos como acumular muchos suspensos o que el plan de estudios no esté conectado con la realidad. El resto de las razones no las consideran explicativas del abandono.

Administración y Dirección de Empresas

Ingresar con una idea equivocada de la carrera y acumular muchos suspensos en una titulación donde existe mucha teoría y poca práctica son las razones principales que los licenciados en Dirección y Administración de Empresas aportan al explicar la deserción de sus compañeros. A éstas le acompañan que el plan de estudios no esté conectado con la realidad y que la información que se da antes de entrar en la universidad sea inadecuada.

Consideran que la infraestructura de la universidad es suficiente, que los profesores están preparados para la docencia, que no faltan becas y que sus compañeros no abandonaron tras encontrar un trabajo remunerado.

Ciencias Empresariales

En la Diplomatura de Ciencias Empresariales consideran que existe mucha teoría y poca práctica y que el plan de estudios no está conectado con la realidad. También creen que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, que existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traían, y que sus compañeros ingresaron con una idea de la carrera, les faltaba hábito de estudio y acumularon muchos suspensos. La última de las razones por las que los diplomados en Ciencias Empresariales consideran que sus compañeros no terminaron la titulación es que hayan encontrado algún trabajo remunerado.

Lo que no consideran que haya influido en el abandono es que la infraestructura de la universidad sea inadecuada, las becas insuficientes o los docentes estén poco preparados.

Turismo

Según el orden de importancia que le dan estos titulados a las causas de deserción de sus compañeros, lo que más afectó fue que existe mucha teoría y poca

práctica, que el plan de estudios no está conectado con la realidad, que ingresaron con una idea equivocada de la carrera, que la información que se da antes de entrar a la universidad es inadecuada y que sus compañeros acumularon muchos suspensos. Las demás razones planteadas no las consideran causas de abandono.

Derecho

Los tres aspectos más importantes por los que los licenciados en derecho piensan que algunos estudiantes no terminan su carrera vuelven a ser que existe mucha teoría y poca práctica, que ingresaron con una idea equivocada de la carrera, que el plan de estudios no está conectado con la realidad y que acumularon muchos suspensos. Además, consideran que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada y que les faltó hábito de estudio.

Desestiman como razones para desertar que la infraestructura de la universidad sea insuficiente, que exista un desnivel entre los conocimientos que exigen en primero y los que traen, que los profesores no estén preparados para la docencia, que falten becas y que sus compañeros hayan encontrado un trabajo remunerado.

Trabajo Social

Los trabajadores sociales entrevistados creen que los compañeros que no terminaron la diplomatura lo hicieron existe mucha teoría y poca práctica, porque accedieron con una idea equivocada de la carrera, el plan de estudios no está conectado con la realidad, faltan becas y la información que se da antes de entrar a la universidad es inadecuada. En cambio, no consideran que la infraestructura de la universidad sea insuficiente, que exista desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de fuera, que les falta hábito de estudios o que hayan abandonado por falta de becas.

Relaciones Laborales

En esta titulación, los titulados indican que la mayor parte de las causas apuntadas influyeron en la deserción de sus compañeros. Consideran que existe mucha teoría y poca práctica, que ingresaron con una idea equivocada de la carrera, que el plan de estudios no está conectado con la realidad, que acumularon muchos suspensos, faltan becas, que el profesorado no está preparado para la docencia y que la infraestructura de la universidad es inadecuada. Solamente desestiman tres de las razones comentadas: la falta de hábito de estudio, el encontrar un trabajo remunerado y el posible desnivel que se encontraron al acceder al primer curso de la universidad.

3. Análisis comparativo de las diferencias en causas de abandono entre la población de estudiantes que se graduaron y los que abandonaron.

Con los resultados de los dos estudios anteriores analizamos las diferencias de medias entre las personas que se graduaron en el curso 1999-2000 y los que

abandonaron los estudios en la ULPGC sin obtener un título. Para este contraste se utilizó el subprograma T-test para muestras independientes y el estadístico T de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de varianzas.

Estudiamos en primer lugar, las diferencias entre el colectivo de abandonos y el de titulados en general en el conjunto de titulaciones analizadas: en segundo lugar, analizamos estas diferencias en cada uno de los cinco centros y, por último, planteamos las diferencias entre los titulados y los tres diferentes tipos de abandono: temporal, definitivo y traslado.

En la tabla 7.20 observamos que existen diferencias significativas entre los titulados y los estudiantes que abandonan en 7 de los 11 ítems. El nivel de significación en 5 ítems es de 0.000, en el ítem 10 (la infraestructura de la universidad es insuficiente) la significación es de 0.016 y en el 11 (la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada) de 0.037.

Los egresados y los que abandonan están de acuerdo en que el plan de estudios no está conectado con la realidad y que existe mucha teoría y poca práctica, también afirman que encontrar un trabajo remunerado o que los profesores no están preparados para la docencia no son razones para desertar.

Los titulados consideran, a diferencia de los que abandonan, que éstos ingresaron con una idea equivocada de la carrera, que acumularon muchos suspensos, que no faltan becas y que no hay desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que se tienen antes de entrar en la universidad. Aunque ambos grupos consideran que la falta de hábito de estudio no es una causa de abandono, existe diferencia entre titulados, que le dan más valor a este aspecto. Algo similar ocurre en otros dos ítems en los que se aprecian diferencias significativas aunque la opinión de ambos grupos esté en la misma línea: el ítem 10 (la infraestructura de la Universidad es insuficiente) afecta más a los que abandonan, aunque ninguno de los dos colectivos crea que sea una razón para la deserción. El ítem 11 (la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada) es una razón considerada por los dos grupos, aunque los que abandonaron le dan mayor importancia.

Tabla 7.20: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.36	2.30	13.315	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	2.72	6.995	0.000

3	Le faltó hábito de estudio	2.90	2.61	3.973	0.000
4	Encontró un trabajo remunerado	2.70	2.71	-0.133	0.894
5	Faltan becas	2.92	3.30	-3.512	0.000
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.50	3.46	0.488	0.626
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.75	2.74	0.146	0.884
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.91	4.03	-1.616	0.106
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.83	3.16	-4.629	0.000
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.55	2.72	-2.408	0.016
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.17	3.73	-2.087	0.037

3.1. Diferencias de medias por centros.

Entre los titulados y abandonos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales existen diferencias significativas en 7 ítems, como podemos apreciar en la tabla 7.21; el nivel de significación es de 0.000 en tres de ellos y de 0.005 (le falta hábito de estudio), de 0.007 (existe mucha teoría y poca práctica) y de 0.003 (desnivel entre los conocimientos que exigen en primero y los que traen).

Los graduados y los que abandonan las titulaciones de Ciencias Económicas y Empresariales difieren en que los primeros consideran que los que abandonan ingresaron con una idea equivocada de la carrera y acumularon muchos suspensos, también difieren en que los que abandonan achacan su deserción a la falta de becas y al desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen. Con la misma opinión en los dos grupos pero con diferencias significativas entre ellos está la falta de hábito de estudio, la cual no es una razón de abandono para ninguno de los dos colectivos, pero donde los titulados puntúan más alto como causa del abandono. Los dos consideran que la existencia de mucha teoría y poca práctica es una de las razones más importantes, pero los que abandonan consideran esta razón significativamente más importante que los graduados. Al contrario ocurre con el ítem 10 (la Infraestructura de la Universidad es insuficiente), el cual no es una causa de abandono y además lo es significativamente menos para los egresados.

Ambos colectivos están de acuerdo en que el plan de estudios no está conectado con la realidad y que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada. También con que la preparación profesores no es una causa de abandono. Por último, los titulados no consideran que encontrar un trabajo remunerado sea una razón de abandono, los estudiantes que han abandonado si lo consideran así, pero no hay diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 7.21: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.43	2.33	7.823	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	2.57	5.458	0.000
3	Le faltó hábito de estudio	2.88	2.52	2.819	0.005
4	Encontró un trabajo remunerado	2.82	3.10	-1.748	0.081
5	Faltan becas	2.63	3.45	-5.859	0.000
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.40	3.40	0.021	0.983
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.47	2.56	-0.780	0.436
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.76	4.10	-2.728	0.007
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.75	3.11	-2.691	0.003
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.05	2.58	-4.839	0.000
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.09	3.34	-1.958	0.051

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (tabla 7.22) existen diferencias significativas entre titulados y abandonos en 7 ítems, y los niveles de significación oscilan entre 0.000 y 0.039. Los estudiantes que abandonan se diferencian de los titulados en que piensan que no ingresaron con una idea equivocada de la carrera y que no acumularon muchos suspensos. En los otros 5 ítems aparecen diferencias significativas entre estos dos colectivos. Ambos grupos consideran que no les faltó hábito de estudio y que faltan becas, pero los que abandonaron lo valoran significativamente más alto; también son los que abandonaron los que dan una importancia significativamente menor que a que los profesores no estén preparados para la docencia, aunque ninguno de los dos colectivos lo consideren una razón de abandono. Los dos grupos afirman que la infraestructura de la universidad no es insuficiente y que la información que se da antes de entrar a la universidad es inadecuada, pero los estudiantes que abandonan valoran de una manera significativamente mayor como insuficiente la infraestructura de la universidad y como inadecuada la información que recibieron antes de entrar.

Tanto los egresados como los que dejaron la universidad en las titulaciones de Derecho, Relaciones Laborales y Trabajo Social, consideran que el abandono no es debido a que encontraran un trabajo remunerado ni al desnivel que existe entre los

conocimientos que se exigen en primero y los que traen; y sí a que existe mucha teoría y poca práctica y a que el plan de estudios no está conectado con la realidad.

Tabla 7.22: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.63	2.26	9.389	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.17	2.45	5.388	0.000
3	Le faltó hábito de estudio	2.93	2.52	2.991	0.003
4	Encontró un trabajo remunerado	2.83	2.75	0.437	0.662
5	Faltan becas	3.01	3.56	-3.702	0.000
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.61	3.64	-0.225	0.822
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.82	2.55	2.091	0.037
8	Existe mucha teoría y poca práctica	4.06	4.21	-1.166	0.244
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.60	2.83	-1.804	0.072
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.50	2.77	-2.068	0.039
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.12	3.50	-2.590	0.010

En Arquitectura hay 3 ítems en los que encontramos diferencias significativas entre los graduados y los que han abandonado nuestra universidad (tabla 7.23), los niveles de significación están entre 0.001 y 0.004.

Ambos colectivos están de acuerdo en que la falta de hábito de estudios y la falta de becas no son las razones por las que se abandona esta titulación; en cambio están de acuerdo en que se deja nuestra universidad por las siguientes razones: el plan de estudios no está conectado con la realidad, desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que se traen, mucha teoría y mucha práctica, los profesores no están preparados para la docencia, la información que se da antes de entrar es inadecuada y la infraestructura de la universidad es insuficiente. Los titulados piensan que los abandonos se produjeron porque entraron con una idea equivocada de la carrera, aspecto que los que abandonaron rechazan; la misma situación se produce al preguntarles si el abandono es debido a que se acumularon muchos suspensos. También existen diferencias significativas a la hora de explicar el abandono por haber encontrado un trabajo remunerado, pues tanto los titulados como los que abandonaron no creen que

esta sea una de las razones de abandono; no obstante, los que abandonaron presentan una media significativamente más baja en este ítem que los que se graduaron.

Tabla 7.23: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.08	1.91	-3.734	0.001
2	Acumuló muchos suspensos	3.50	2.51	-3.664	0.001
3	Le faltó hábito de estudio	2.67	2.19	1.353	0.193
4	Encontró un trabajo remunerado	2.33	1.16	3.220	0.004
5	Faltan becas	2.58	2.58	0.015	0.988
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.17	3.51	-0.954	0.350
7	Los profesores no están preparados para la docencia	3.00	3.34	-1.233	0.228
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.50	3.79	-0.796	0.429
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	3.92	3.30	1.588	0.118
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	3.25	2.85	1.053	0.297
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.58	3.13	1.340	0.195

Tanto los egresados de Ingeniería Industrial como los estudiantes que abandonaron la titulación (tabla 7.24) consideran que el abandono lo explica que existe mucha teoría y poca práctica, el plan de estudios no está conectado con la realidad, acumularon muchos suspensos, los profesores no están preparados para la docencia, le falta hábito de estudio y la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada. También están de acuerdo en que el abandono no es causado porque hayan encontrado un trabajo remunerado, porque ingresaran con una idea equivocada de la carrera o porque falten becas.

Se producen diferencias significativas en dos ítems: la existencia del desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los estudiantes traen (0.019) donde los que abandonan consideran que ese desnivel les afectó mientras los egresados creen que no es así; y que la infraestructura de la universidad es insuficiente (0.041), que es considerada como una razón de abandono por los titulados pero no por los estudiantes que abandonaron.

Tabla 7.24: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	2.97	2.29	1.906	0.063
2	Acumuló muchos suspensos	3.52	3.81	-0.819	0.418
3	Le faltó hábito de estudio	3.00	3.06	-0.196	0.845
4	Encontró un trabajo remunerado	2.10	1.76	-0.968	0.338
5	Faltan becas	2.97	2.71	0.636	0.528
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.55	3.35	0.552	0.583
7	Los profesores no están preparados para la docencia	3.00	3.18	-0.550	0.585
8	Existe mucha teoría y poca práctica	4.10	4.35	-0.888	0.380
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.76	3.53	-2.427	0.019
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	3.17	2.44	2.104	0.041
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.07	3.47	-1.277	0.209

En la Escuela Universitaria Politécnica que imparte las ingenierías técnicas, existen diferencias significativas al comparar las medias de los titulados con las de las personas que abandonaron en dos ítems (tabla 7.25) con niveles de significación de de 0.000 y de 0.001. Los titulados creen que los que abandonaron lo hicieron porque ingresaron con una idea equivocada de la carrera, mientras que estos no lo consideran así, y valoran en menor medida que los que abandonaron el desnivel que hay entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los estudiantes traen.

Ambos colectivos están de acuerdo en que el plan de estudios no esta conectado con la realidad, que existe mucha teoría y mucha práctica, que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada y que los estudiantes que abandonaron acumularon muchos suspensos. Tanto los egresados como los que abandonaron están en desacuerdo con que hayan dejado de estudiar por haber encontrado un trabajo remunerado o porque la infraestructura de la universidad es insuficiente.

Tabla 7.25: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado en la Escuela Universitaria Politécnica.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandonos		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.07	2.46	4.104	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.25	3.30	-0.313	0.755
3	Le faltó hábito de estudio	2.90	2.99	-0.693	0.489
4	Encontró un trabajo remunerado	2.57	2.64	-0.442	0.659
5	Faltan becas	3.15	3.04	0.310	0.757
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.51	3.34	1.094	0.275
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.90	3.02	-0.891	0.374
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.91	3.72	1.346	0.179
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	3.10	3.59	-3.445	0.001
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.97	2.87	0.704	0.482
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.32	3.16	1.003	0.317

3.2. Diferencias de medias por tipo de abandono.

Se encuentran diferencias significativas entre titulados y estudiantes que consideran su abandono de tipo temporal en 6 ítems (tabla 7.26), el nivel de significación de 0.000, excepto en los ítems 9 (desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen) con una significación de 0.001, y 10 (la infraestructura de la universidad es insuficiente) con un nivel de 0.034.

Los estudiantes que abandonan sus estudios de forma temporal muestran diferencias significativas con los egresados al considerar que no ingresaron con una idea equivocada de la carrera, que no acumularon muchos suspensos, que encontraron un trabajo remunerado, que faltan becas y que existe desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen, a diferencia de los titulados que piensan lo contrario. También existen diferencias significativas al considerar que la infraestructura de la universidad es insuficiente, pero los dos colectivos afirman que esta no es una causa de abandono.

Ambos grupos, los titulados y los que han abandonado de forma temporal, están de acuerdo en que existe mucha teoría y poca práctica, en que el plan de estudios no está conectado con la realidad y en que la información que se da antes de entrar en la

universidad es inadecuada. Por otra parte, están en desacuerdo con que los profesores no están preparados para la docencia y que les falte hábito de estudio.

Tabla 7.26: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado de forma temporal.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandono temporal		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.36	2.16	13.154	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	2.63	7.095	0.000
3	Le faltó hábito de estudio	2.90	2.76	1.633	0.103
4	Encontró un trabajo remunerado	2.70	3.25	-5.156	0.000
5	Faltan becas	2.92	3.34	-4.273	0.000
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.50	3.51	-0.125	0.900
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.75	2.68	0.876	0.381
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.91	4.07	-1.885	0.060
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.83	3.11	-3.350	0.001
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.55	2.73	-2.126	0.034
11	La información que se da antes de entrar en la universidades inadecuada	3.17	3.31	-1.549	0.122

La tabla 7.27 muestra las diferencias entre las medias obtenidas en los ítems por el colectivo de titulados frente a los que abandonaron la universidad de forma definitiva. Como podemos apreciar existen diferencias significativas en cinco ítems: el nivel de significación es de 0.000 en los ítems 1 y 9, de 0.001 en el 3, de 0.002 en el 4 y de 0.044 en el 11.

Estos dos colectivos piensan en que la infraestructura de la universidad o la falta de preparación de los docentes no son la causa del abandono. Además, están de acuerdo en que el plan de estudios no está conectado con la realidad, existe mucha teoría y poca práctica y que los estudiantes que abandonaron habían acumulado muchos suspensos. En otras cuestiones como la falta de hábito de estudio, el encontrar un trabajo remunerado o que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, tienen la misma opinión, pero existen diferencias significativas entre los dos grupos ya que los estudiantes que abandonaron de forma definitiva consideran las dos primeras cuestiones menos importantes que los egresados, y la tercera, significativamente más importante que estos.

También tienen una opinión significativamente diferente al ser cuestionados sobre si creen que ingresaron con una idea equivocada de la carrera, pues los titulados consideran que esa es una de las causas por las que sus compañeros abandonaron, mientras que los que han abandonado de forma definitiva no piensan así. El caso contrario ocurre al preguntarles si fue el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que ellos traen lo que les llevó a abandonar, pues los graduados creen que esta no es una de las razones de abandono mientras los que abandonan definitivamente afirman que es una de las causas de su deserción. La falta de becas no es un problema para los titulados y sí para los abandonos definitivos, pero en este ítem no se apreciaron diferencias significativas entre ambos colectivos.

Tabla 7.27: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que han abandonado de forma definitiva.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Abandono definitivo		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.36	2.77	5.060	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	3.11	1.236	0.217
3	Le faltó hábito de estudio	2.90	2.56	3.211	0.001
4	Encontró un trabajo remunerado	2.70	2.30	3.155	0.002
5	Faltan becas	2.92	3.29	1.948	0.052
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.50	3.33	1.417	0.158
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.75	2.67	0.792	0.429
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.91	3.98	-0.611	0.542
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.83	3.26	-3.893	0.000
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.55	2.65	-1.032	0.303
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.17	3.41	-2.020	0.044

Entre los estudiantes que acabaron en nuestra universidad y los que se han trasladado a otra para terminar sus estudios aparecen diferencias significativas en 7 ítems al ser cuestionados por las causas de abandono (tabla 7.28). El nivel de significación es de 0.000 en los 4 primeros ítems, de 0.007 en el quinto, de 0.024 en el séptimo y de 0.005 en el noveno.

Los estudiantes que se han trasladado consideran que el abandono es debido a que existe un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que los estudiantes traen, a que los profesores no están preparados para la docencia y a que

faltan becas, aspectos que los titulados no consideran; estos creen que se debe a que ingresaron con una idea equivocada de la carrera y a que acumularon muchos suspensos. Están de acuerdo estos dos colectivos en que los planes de estudios no están conectados con la realidad, en que existe mucha teoría y poca práctica, que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada y que la infraestructura de la universidad no es insuficiente. En otros dos aspectos tienen la misma opinión, aunque aparecen diferencias significativas a la hora de valorarlos. Así, el haber encontrado un trabajo remunerado o la falta de hábito de estudio no es una causa de abandono para estos dos colectivos, pero los estudiantes que se trasladaron los consideran significativamente menos importante que los que se graduaron.

Tabla 7.28: Diferencias significativas entre estudiantes titulados y estudiantes que se han trasladado a otra universidad.

ITEM	TEXTO	MEDIA		T	SIGNIF.
		Titulados	Trasladados		
1	Ingresó con una idea equivocada de la carrera	3.36	2.06	10.164	0.000
2	Acumuló muchos suspensos	3.24	2.42	6.744	0.000
3	Le faltó hábito de estudio	2.90	2.31	4.952	0.000
4	Encontró un trabajo remunerado	2.70	1.80	6.630	0.000
5	Faltan becas	2.92	3.29	-2.714	0.007
6	El plan de estudios no está conectado con la realidad	3.50	3.53	-0.229	0.819
7	Los profesores no están preparados para la docencia	2.75	3.02	-2.268	0.024
8	Existe mucha teoría y poca práctica	3.91	4.00	-0.773	0.441
9	Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	2.83	3.18	-2.831	0.005
10	La infraestructura de la Universidad es insuficiente	2.55	2.76	-1.696	0.092
11	La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	3.17	3.30	-1.037	0.301

4. Conclusiones.

Los estudiantes que abandonaron afirman que los mayores problemas que se habían encontrado para continuar estudiando en nuestra universidad fueron la existencia de mucha teoría y poca práctica, unos planes de estudios que no están conectados con la realidad y una información inadecuada antes de entrar sobre el centro y la titulación a la que accedían. De las cuestiones planteadas, piensan que la posibilidad de tener una idea equivocada de la carrera, la falta de hábito de estudio o el haber encontrado un trabajo remunerado fueron las razones que menos influyeron en su decisión de dejar de

estudiar. Aparte de estas razones que afectan a todos los estudiantes encuestados, los pertenecientes a titulaciones técnicas declaran que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de su formación anterior es un factor importante a añadir a los anteriores.

Es importante resaltar que el 76% de los encuestados que abandonaron la titulación de Arquitectura y que constan como abandonos en los archivos de la universidad, se habían ido a proseguir sus estudios en otra Escuela Superior española, por lo que el abandono está relacionado con las condiciones específicas de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, más que con otro tipo de causas de carácter personal que se puedan plantear.

Las diferencias entre los estudiantes que habían abandonado la titulación en alguna de las carreras técnicas respecto a los que lo habían hecho en una titulación del área jurídico-social se centran en que los primeros creen que acumularon muchos suspensos y que los profesores no están preparados para la docencia al contrario de los del área jurídico-social; mientras que los segundos le dan más importancia a encontrar un trabajo remunerado, especialmente los del área económica, y a la falta de becas.

Las personas que terminaron sus estudios ese mismo año en nuestra universidad creen que las razones principales por las que sus compañeros abandonaron fueron la existencia de mucha teoría y poca práctica, la falta de conexión con la realidad de los planes de estudio y que sus compañeros accedieron con una idea equivocada de la carrera. Las razones a las que le dieron muy poca importancia fueron las relacionadas con la infraestructura de la universidad, con encontrar un trabajo pagado y con la falta de preparación del profesorado. También en este caso, los graduados en titulaciones técnicas consideran que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen los estudiantes suponen un elemento importante para explicar el abandono.

Llama la atención que no existan diferencias significativas entre el grupo de titulados en los diferentes centros, lo que indica que todos han percibido en su centro lo mismo respecto a porqué desertaron sus compañeros.

Los egresados, al contrario que los no titulados, creen que los que abandonaron accedieron con una idea equivocada de la carrera, pero los dos grupos consideran que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, lo que produce una circunstancia especial en el grupo de personas que abandonaron sus estudios, ya que declaran que recibieron una información inadecuada sobre la universidad y su titulación pero que accedieron con una idea correcta de la carrera que decidieron estudiar, aspecto en el que discrepan los titulados que creen que los que abandonaron no tenían una idea correcta de los estudios que comenzaban.

Las otras diferencias importantes entre estos dos grupos indican que los titulados afirman que los que desertaron acumularon muchos suspensos, no creen que haya un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen y no están de acuerdo en que falten becas.

Por titulaciones se producen algunas diferencias al considerar las causas de abandono por parte de egresados y desertores. En Arquitectura ambos grupos creen que la desconexión del plan de estudios con la realidad, el exceso de teoría, la poca preparación del profesorado y la inadecuada información antes de acceder fueron las causas del abandono, pero los titulados, además de estas, afirman que el que sus compañeros acumularan muchos suspensos, que la infraestructura de la universidad sea insuficiente y que ingresaran con una idea equivocada de la carrera fueron causas determinantes de abandono. En Ingeniería Industrial ambos colectivos están de acuerdo en que existe mucha teoría y poca práctica, que acumularon muchos suspensos, que la información fue inadecuada y que el plan de estudios está desfasado, pero los que abandonaron consideran, además, que existe desnivel entre lo que se les exigió y lo que ellos habían aprendido antes, que los profesores no estaban preparados para la docencia y que les faltó hábito de estudio; los titulados no están de acuerdo con estas razones y aportan otra: afirman que la insuficiente infraestructura de la universidad pudo ser una de las causas importantes de deserción.

En Ingeniería Técnica Naval están de acuerdo en que el plan de estudios desconectado de la realidad, el exceso de teoría, la falta de becas y el haber acumulado muchos suspensos fueron las causas principales del abandono, pero los que abandonaron creen que, además, influyó la falta de información antes de entrar y el desnivel entre lo que les exigían en primero y lo que traían de sus estudios anteriores; los titulados, en cambio, discrepan con estas causas y creen que los que se fueron tenían una idea equivocada de la carrera, y que les pudo afectar la falta de infraestructuras.

En Ingeniería Técnica en Obras Públicas, tanto los titulados como los que desertaron, consideran las mismas causas de abandono: desnivel entre los conocimientos que traen y los que les exigen en primero, acumular muchos suspensos, un plan de estudios poco conectado con la realidad con mucha teoría y poca práctica y que la información que recibieron antes de entrar fue inadecuada.

En Ingeniería Técnica Industrial estos dos colectivos están de acuerdo con un grupo de razones cuando explican el abandono, creen que existe mucha teoría y poca práctica, que el plan de estudios está desfasado, el desnivel entre los conocimientos que traen y lo que les exigieron en primero, que acumularon muchos suspensos, que los profesores no están preparados para la docencia y que la información que recibieron antes de entrar fue inadecuada. Los que dejaron de estudiar creen también que les faltó hábito de estudio, mientras que los que se titularon consideran que sus compañeros ingresaron con una idea equivocada de la carrera y que les afectó la falta de becas.

Otra titulación donde también se han considerado muchas de las razones aportadas fue Ingeniería Técnica en Topografía, pues los dos grupos creen que el abandono se debe a que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada, el plan de estudios no está conectado con la realidad, acumularon muchos suspensos, existe mucha teoría, hay un fuerte desnivel entre lo que se exige en primero y lo que han aprendido anteriormente y la infraestructura de la universidad es insuficiente; además de estas causas, los titulados apuntan la falta de becas, mientras que los que abandonaron no tienen en cuenta este problema, creen que ingresaron con

una idea equivocada de la carrera y que los profesores no están preparados para la docencia.

En la última titulación de las ingenierías técnicas, Ingeniería Técnica en Diseño Industrial, desertores y graduados consideran que la falta de información antes de entrar, la falta de hábito de estudio y las insuficientes infraestructuras de la universidad fueron las causas de abandono; los que no siguieron estudiando suman a estas razones el desnivel de conocimientos que encontraron al empezar el primer curso, la falta de preparación de los profesores y que ingresaran con una idea equivocada de la carrera.

En la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas son tres las razones en las que hay consenso entre los dos colectivos: la falta de prácticas la desconexión con la realidad del plan de estudios y la poca información que recibieron antes de entrar; los que abandonaron consideran además de estas causas la falta de becas, el desnivel entre los conocimientos que les exigieron en primer curso y lo que ellos traían y el haber encontrado un trabajo remunerado; en cambio, los que terminaron creen que a las citadas causas hay que sumarle el haber ingresado con una idea equivocada y acumulado muchos suspensos. En la Licenciatura en Económicas se centran en el plan de estudios: existe mucha teoría y no está conectado con la realidad; los que abandonaron añaden la falta de información antes de entrar y los egresados el haber acumulado muchos suspensos y haber ingresado con una idea equivocada de la carrera. Los titulados y los que dejaron de estudiar en la Diplomatura en Ciencias Empresariales, creen que las causas del abandono son múltiples: un plan de estudios que no está conectado con la realidad con mucha teoría y poca práctica, una información antes de entrar inadecuada, el desnivel entre los conocimientos que les exigieron en primero y los que ellos traían y el haber encontrado un trabajo remunerado; aparte de estas, los egresados creen que también influyó el que ingresaran con una idea equivocada de la carrera, que les faltara hábito de estudio y que acumularan muchos suspensos; los que abandonaron, en cambio, no consideran estas últimas razones y sí creen que la falta de becas tuvo una influencia importante en su deserción. En la Diplomatura en Turismo, tanto los egresados como los que abandonan están de acuerdo en tres causas principales: existe mucha teoría y poca práctica, la información que recibieron antes de entrar era inadecuada y el plan de estudios no está conectado con la realidad; los que desertaron consideran que el haber encontrado un trabajo les hizo dejar sus estudios, mientras que los titulados no consideran esta cuestión y sí que hubieran ingresado con una idea equivocada de la carrera y hubieran acumulado muchos suspensos.

En la Licenciatura en Derecho aparecen las mismas tres razones que en turismo: el exceso de teoría en las materias, la desconexión de la realidad del plan de estudios y la falta de información antes de acceder a la universidad; los licenciados creen que además de estas causas están el haber ingresado con una idea equivocada, haber acumulado muchos suspensos y la falta de hábito de estudio; los que abandonaron afirman que junto a las tres citadas anteriormente se encuentra la falta de becas. En Trabajo Social vuelven a coincidir en las mismas razones que lo hacen egresados y quienes abandonan en Turismo y Derecho; además los que abandonaron creen que existe un desnivel entre los conocimientos que les exigieron en primero y los que ellos traían de fuera, mientras que los que se titularon no tienen en cuenta esta causas y se

dirigen más a explicar ese abandono porque ingresaran con una idea equivocada de la carrera y la falta de becas. Por último, en la Diplomatura en Relaciones Laborales, el exceso de teoría, el plan de estudios desconectado de la realidad y la falta de becas son las razones en las que los que abandonaron y los que se titularon se muestran de acuerdo; los primeros afirman, además, que la información que se les dio antes de entrar fue insuficiente y que se marcharon al encontrar un trabajo remunerado; los segundos lo achacan a que ingresaran con una idea equivocada de la carrera, acumularon muchos suspensos, los profesores de la universidad no están preparados para la docencia y la infraestructura de la universidad es insuficiente.

En síntesis, los titulados atribuyen el abandono a la existencia de mucha teoría y poca práctica, que el plan de estudios no esté conectado con la realidad, ingresar en la universidad con una idea equivocada de la titulación, que la información que se da antes de entrar es inadecuada y al haber acumulado muchos suspensos. Los estudiantes que han abandonado también lo atribuyen a que existe mucha teoría y poca práctica, el plan de estudios no está conectado con la realidad y la información que se da antes de entrar es inadecuada, pero añaden la falta de becas y el desnivel entre los conocimientos que les exigen en primero y los que traen, desestimando las demás razones.

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS

Conclusiones generales y perspectivas.

Esta tesis se encuadra en un contexto caracterizado por la mundialización de la economía, el desarrollo tecnológico, y la concepción de la formación como un proceso que no finaliza cuando se adquiere una titulación, sino que requiere modernizar y actualizar los conocimientos constantemente y el desarrollo del espacio europeo de educación superior. Todos estos cambios hacen que las universidades adquieran un papel más protagonista en nuestra sociedad, y que tanto la investigación como la docencia que en ellas se desarrollan sean parte importante de esta nueva concepción que se impone en la denominada sociedad del conocimiento.

La conclusión anterior determina que los gobiernos europeos estén preocupados por profundizar en sus sistemas universitarios y prepararlos para que puedan asumir las nuevas condiciones. Por otra parte, la educación superior ya no está destinada a unos pocos; en las últimas décadas han accedido las mujeres y un porcentaje mucho mayor de estudiantes pertenecientes a clases desfavorecidas, lo que hace que el número de titulados universitarios haya crecido; además, algunas personas que habían dado por finalizada su formación y están insertadas en el mercado de trabajo vuelven a la universidad a mejorar y actualizar sus conocimientos.

Estas preocupaciones llevarán al Gobierno del Reino Unido a encargar a Ron Dearing un informe sobre la enseñanza superior en la sociedad del conocimiento y en el que constata la necesidad de producir cambios en los modos de enseñar y formar al profesorado universitario en aspectos psicopedagógicos y aplicar medidas y sistemas de calidad en las instituciones superiores. Propone también que la educación superior pierda su histórica rigidez para ofrecer múltiples oportunidades de formación que permitan a personas que tienen otras ocupaciones formarse de manera simultánea con su actividad profesional o familiar.

El Informe Dearing insiste en el análisis del sistema de financiación y en la necesidad de que los estudiantes asuman una mayor parte de los costes de sus estudios.

En la línea señalada, Josep M^a Bricall elabora el Informe Universidad 2000 sobre estos mismos aspectos y afirma que la universidad española debe liderar este proceso de cambio. Para ello es necesario que el gobierno dedique más recursos económicos a la formación superior, pues estamos a la cola de la Unión Europea y de los países con los que tenemos que competir en los porcentajes del PIB destinados a inversiones en educación superior. El informe señala que una de las deficiencias más importantes de nuestro sistema, en comparación a nuestro entorno, se centra en las becas y ayudas a los estudiantes para que puedan acceder a la formación universitaria en igualdad de condiciones e indica que las condiciones retributivas de los profesores tampoco son competitivas; además, recoge la necesidad de incorporar al sistema de educación superior la evaluación de la calidad de las instituciones y la acreditación y homologación de los títulos, y desarrollar y aplicar sistemas de planificación y calidad para la docencia, la investigación y la gestión.

Ambos informes insisten en la necesidad de hacer más flexibles las titulaciones y permitir entrar y salir del sistema de una manera menos traumática, potenciando las

pasarelas y retrasando la especialización a los últimos cursos, además de ofrecer a los estudiantes una orientación más eficiente que permita tomar decisiones adecuadas y evitar el abandono en la educación superior, cuyo análisis es el objetivo nuclear de esta tesis.

El marco teórico de nuestra investigación nos ha permitido constatar que la deserción de la educación es una cuestión poco estudiada, aunque en las últimas décadas las universidades anglosajonas se han preocupado de analizar las causas del abandono debido a la merma de ingresos que les supone la pérdida de estudiantes. Pero, en los estudios analizados se ha avanzado en la elaboración de modelos explicativos y en descubrir que el abandono se produce, principalmente, por la falta de integración y de adaptación a la nueva situación que representa el entorno universitario.

En España, los estudios de abandono se han desarrollado en la última década del siglo XX, conjuntamente con la elaboración de criterios de calidad y eficiencia del sistema de educación superior. La mayor parte de los estudios inciden en aspectos de carácter académico como el factor más importante para explicar la deserción en la universidad española y, dentro de estos, los relacionados con la trayectoria académica anterior del estudiante, los referidos a la calidad de la docencia, la organización académica y la falta de orientación antes y durante su estancia en la universidad. Los aspectos de carácter económico no muestran una influencia decisiva en las razones de abandono, aunque sí median cuando existen otras causas.

Los datos sobre las tasas de abandono (30%) que aparecen por primera vez en el último informe anual del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades nos sitúan a la cola de los estados de la Unión Europea y abren interrogantes sobre el nivel de eficiencia del sistema no universitario y universitario español.

En nuestra universidad, el Departamento de Psicología y Sociología ha desarrollado en la última década una línea de investigación destinada a conocer las causas de la deserción, en la que se enmarca esta tesis, y a buscar estrategias para su afrontamiento. No obstante, dentro de una estrategia más general destinada a la mejora de la eficiencia, nuestra institución se ha integrado desde su primera convocatoria en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, a través del cual se avanza hacia la implantación de sistemas de calidad integral en las universidades y procesos de acreditación y homologación de estudios para la integración en el espacio europeo de educación superior.

Los informes anuales del PNECU coinciden con las investigaciones realizadas sobre las razones de la deserción de los estudiantes, en que los problemas más importantes de la universidad española están encabezados por la falta de coherencia de los planes de estudio, su excesiva dimensión teórica, la falta de preparación psicopedagógica del profesorado, la escasa importancia que se le ha otorgado a la tutorización de los estudiantes y la falta de coordinación con las etapas educativas anteriores. Los resultados de las titulaciones evaluadas en nuestra universidad ponen de manifiesto que esos mismos problemas son los que más preocupan a los miembros de la comunidad universitaria de los centros estudiados.

Las conclusiones de los estudios empíricos las recogemos desagregadas para cada una de las investigaciones en los siguientes apartados:

En el primer estudio empírico hemos comparado una serie de variables entre los estudiantes matriculados y los que abandonaron desde el curso académico 1990-91 hasta el curso 1999-2000 en las titulaciones estudiadas y descubrimos que los mayores porcentajes de abandono se producen en Arquitectura (39%); en las Ingenierías Técnicas (35%); en la Diplomatura de Empresariales (36%) y en Derecho (33%). Las titulaciones con menor índice de abandono son Economía (16%) y Trabajo Social (12%).

Los resultados más relevantes nos permiten concretar las siguientes conclusiones: las mujeres abandonan en menor proporción que los hombres; los estudiantes que tiene un trabajo abandonan en mayor proporción que los que no compaginan los estudios con otra actividad; el abandono se produce principalmente en el primer año que se cursa la titulación; según el lugar de procedencia no se producen diferencias en el abandono. En todas las titulaciones de ciclo corto la deserción de los estudiantes de Formación Profesional es considerablemente mayor a los de la PAAU; los padres de estudiantes de Licenciaturas, Ingeniería o Arquitectura muestran índices más elevados de formación superior, media o universitaria que los que estudian Ingenierías Técnicas o Diplomaturas, pero los porcentajes de abandono repiten la distribución de la matrícula. Con relación a los estudios de la madre, si bien predominan niveles inferiores de formación, no afecta significativamente al abandono que aparece en porcentajes semejantes a los datos de matriculación.

En cuanto a la ocupación de los padres tampoco se observan diferencias en el abandono, pero la ocupación de las madres muestra unas diferencias sistemáticas entre los dos grupos; se produce un abandono menor de los hijos cuyas madres no tienen un trabajo remunerado, y que dedican su jornada al domicilio familiar, en relación al porcentaje de matriculados y, por el contrario, los hijos cuyas madres tienen un trabajo no cualificado tienen una presencia en el abandono mayor a la de su matrícula.

Los resultados del segundo estudio empírico, realizado sobre la cohorte de estudiantes que accedieron a la ULPGC en el curso 1994-95, indican que en Arquitectura se produjo el mayor porcentaje de abandono (51.92%), y que dos asignaturas tuvieron más del 50% de suspensos tras la segunda matrícula; en la Diplomatura en Ciencias Empresariales el porcentaje de abandono fue del 49.42% y 11 materias están en la misma situación; Ingeniería Técnica Industrial tuvo un 42.79% de abandono y 8 materias con altos índices de suspenso; en Ingeniería Técnica Topográfica el abandono es del 40.54% y 4 las asignaturas con alto porcentaje de fracaso; Ingeniería Técnica en Obras Públicas presenta un 38.01% de abandono y 4 asignaturas con bajo nivel de éxito; en Ingeniería Técnica Naval abandonaron el 37.77% de los estudiantes y tuvo 7 asignaturas con altos índices de suspensos tras dos matrículas; en Derecho el porcentaje de abandono es del 35.54% y 2 asignaturas destacan por sus malos resultados; en la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas el porcentaje de abandono fue del 31.89% y 5 materias tuvieron tasas de éxito académico por debajo del 50%; en Relaciones Laborales el porcentaje de abandono es del 29.84% y una asignatura tiene el 50% de los estudiantes suspendidos tras haberla cursado dos veces;

en Trabajo Social el abandono es del 15.05% y no hay ninguna asignatura con alto índice de fracaso y en Ingeniería Industrial el abandono es de un 14.10%, pero un 28.85% se traslada a otra titulación en la ULPGC, esta titulación tiene una asignatura con más del 50% de suspensos tras matricularse 2 años.

Las tres titulaciones que empezaron en el curso 1994-95 o posteriores presentan los siguientes índices de fracaso académico: Diplomatura en Turismo (27.37%); Licenciatura en Económicas (26%) e Ingeniería Técnica en Diseño Industrial (24.32%).

Los datos de matriculación indican que no hay circunstancias aplicables a todas las titulaciones que permitan afirmar que la causa del abandono esté relacionada con la formación anterior de los estudiantes, ya que Arquitectura es la titulación en la que el porcentaje de abandono es mayor (51%) y su composición es de estudiantes de COU en un 98% de los que el 82% eligieron esta titulación en primera opción y un 23% con una nota superior a los 7 puntos; la segunda titulación en porcentaje de abandono fue la Diplomatura en Ciencias Empresariales (49%) y un 58% de estudiantes de COU, el 61% en primera opción, y un 34% de estudiantes de Formación Profesional; las ingenierías técnicas, salvo Diseño Industrial, se sitúan alrededor del 40% de abandono con composiciones diversas: en Navales el porcentaje de abandono es del 37%, el 66% de los matriculados proceden de COU y el 22% de Formación Profesional; en Obras Públicas abandona el 38% con un 77% de estudiantes de COU, de los que el 60% es de primera opción, y un 13% de Formación Profesional; en Industrial el índice de abandono es del 42%, donde el 54% procede de COU y el 35% de Formación Profesional; en Topografía el abandono es del 40%, con un 83% de estudiantes de COU y un 8% de Formación Profesional; con porcentajes similares, 64% de COU y 23% de Formación Profesional, Trabajo Social solo presenta un 15% de abandono.

Esta circunstancia también se repite en el estudio de las asignaturas con alto índice de suspensos tras dos matrículas, ya que las ingenierías técnicas presentan entre 4 y 8 materias en esta situación y Trabajo Social no tiene ninguna.

Las titulaciones como Arquitectura con alto porcentaje de estudiantes procedentes de COU y con un alto índice de vocación presentan un comportamiento similar pero con índices de abandono más bajos; la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas tiene un 95% de estudiantes de COU, el 44% de primera opción, y la abandonaron el 31% de los matriculados; Económicas tiene el 99% de estudiantes de COU y un 73% de primera opción, con un abandono del 26%; Derecho tiene un 90% de estudiantes procedentes de la PAAU, con un 65% de primera opción, y un 35% de abandono; Ingeniería Industrial tiene un 95% de su matrícula procedente de COU, y el 75% en primera opción, el abandono es del 14% y el traslado a otras titulaciones de la ULPGC del 28%. Las diplomaturas de Turismo y de Relaciones Laborales tienen porcentajes de abandono muy parecidos a los comentados para las titulaciones con más del 85% de estudiantes procedentes de COU aunque en esta titulación el 30% de estudiantes proceden de Formación Profesional; Turismo tiene el 67% de estudiantes procedentes de la PAAU, con un 87% de primera opción, un 29% de Formación Profesional y un 27% de abandono; Relaciones Laborales también tiene un 67% de estudiantes de COU, 86% en primera opción y un 27% de Formación Profesional, con

un 29% de abandono. Trabajo Social presenta una matrícula similar a esta última titulación pero el abandono es del 15%.

Las titulaciones con altos índices de suspensos en las asignaturas son las que presentan porcentajes superiores de deserción; así, las titulaciones con más del 35% de abandono son las que tienen más del 50% de sus asignaturas con más de la mitad de suspensos respecto a matriculados o más del 30% respecto a presentados a primera convocatoria.

Respecto a las asignaturas que tras haber sido cursadas dos veces por los estudiantes tienen un porcentaje de fracaso superior al 50%, las que mayor abandono han registrado son también las que mayor proporción de asignaturas tienen con este índice de fracaso: Ingeniería Técnica Naval, Diplomatura en Ciencias Empresariales, Ingeniería Técnica Topográfica e Ingeniería Técnica Industrial son las que mayores porcentajes presentan, mientras que Turismo, Económicas y Trabajo Social son las que menos. Si atendemos a las asignaturas son las de primer curso de las ingenierías técnicas y la Diplomatura en Ciencias Empresariales las que soportan los índices más bajos de éxito académico.

De manera consistente con las conclusiones del primer estudio empírico, el grupo conformado por los estudiantes procedentes de Formación Profesional, presentan un porcentaje de abandono superior al de su presencia en la matrícula y, en ningún caso, sucede lo mismo con los estudiantes de primera opción de la PAAU con una nota superior a los 6 puntos.

Es posible afirmar que, si bien los estudiantes de formación profesional presentan mayores dificultades o abandonan más como indican las conclusiones del primer estudio, el que lo hagan en una proporción mayor o menor depende de las circunstancias específicas de cada titulación más que de la calidad de los nuevos estudiantes, ya que no se producen estas situaciones en otras titulaciones con similar distribución de la matrícula, ni en otras asignaturas de cursos superiores de estas titulaciones.

Respecto a los porcentajes de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo programado en el plan de estudios, está inversamente relacionado con el porcentaje de abandono. La titulación con mayor porcentaje de finalización en el tiempo previsto es Trabajo Social con un 65.59% de éxito; la segunda Económicas con un 22.77% y la tercera Turismo, con un 20%. En el otro extremo, la Diplomatura en Ciencias Empresariales presenta un 0.29% de finalización en el tiempo previsto, Ingeniería Técnica Industrial un 0.25%, Ingeniería Técnica Naval no ofrece ningún titulado, situación que se reproduce en Ingeniería Técnica en Obras Públicas, Ingeniería Técnica Topográfica y Arquitectura.

En el tercer estudio empírico, las razones por las que los estudiantes abandonan están vinculadas a la existencia de mucha teoría y poca práctica, planes de estudios que no están conectados con la realidad y una información inadecuada antes de entrar en la universidad. Afirman que la posibilidad de tener una idea equivocada de la carrera, la falta de hábito de estudio o el haber encontrado un trabajo remunerado fueron las

razones que menos influyeron en su decisión de dejar de estudiar. Además de las causas que afectan a todos los estudiantes encuestados, los pertenecientes a titulaciones técnicas declararon que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen de su formación anterior fue un factor importante que es necesario añadir a los anteriores, lo cual explica el alto fracaso de los estudiantes de Formación Profesional. en estas titulaciones, pues han recibido una formación con una orientación más práctica y menos teórica.

Las diferencias entre los estudiantes que habían abandonado la titulación en alguna de las carreras técnicas respecto a los que lo habían hecho en una titulación del área jurídico-social se centran en que los primeros creen que acumularon muchos suspensos y que los profesores no están preparados para la docencia al contrario de lo manifestado por los del área jurídico-social; estos dan más importancia a haber encontrado un trabajo remunerado, especialmente los del área económica, y a la falta de becas.

Los titulados que se graduaron en el curso 1999-2000 en nuestra universidad creen que las causas principales por las que sus colegas abandonaron fueron la existencia de mucha teoría y poca práctica, la falta de conexión con la realidad de los planes de estudio y que sus compañeros accedieron con una idea equivocada de la carrera. Las razones a las que le dieron muy poca importancia fueron las relacionadas con la infraestructura de la universidad, con encontrar un trabajo y con la falta de preparación psicopedagógica del profesorado. También en este caso, los graduados en titulaciones técnicas consideran que el desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen los estudiantes supone un elemento importante para explicar la deserción en estas titulaciones.

Las diferencias entre egresados y estudiantes que abandonaron permiten concluir que los primeros creen, al contrario que los que abandonaron, que estos accedieron con una idea equivocada de la carrera, aunque ambos consideran que la información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada; los titulados afirman que los que desertaron acumularon muchos suspensos, no creen que haya un desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen cuando acceden a la universidad y no están de acuerdo en que falten becas, mientras los que desertaron esgrimen estas causas como aspectos influyentes en su decisión de abandono de los estudios.

Respecto a las perspectivas de futuro, el que esta tesis se haya realizado en un grupo de investigación al que estoy vinculado primero como becario de investigación y actualmente como profesor me permite seguir mis tareas investigadoras de forma más consistente, contextualizada y progresiva. Esta tesis ni ha sido el principio ni es el final. Es un paso en mi trayectoria y un eslabón del grupo de investigación.

Asimismo es necesario ampliar el estudio al resto de las titulaciones de nuestra universidad a medida que vayan siendo evaluadas en el II Plan de la Calidad de las Universidades y en el Plan Europeo para la Calidad de los Centros de Veterinaria en el caso de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

A partir de esta tesis es importante investigar las repercusiones en el éxito académico de los estudiantes de los Cursos de Armonización de conocimientos que nuestra universidad programa cada año y que recogemos, a modo de ejemplo, el que se realiza el curso académico 2002-03 (Anexo 3).

Además, otra tesis que se está realizando en la Universidad alemana de Erlangen-Nürnberg dentro del grupo de investigación y dirigida por los mismos directores de este trabajo, permitirá descubrir la consistencia de los resultados y de las conclusiones en contextos diferentes pero dentro del espacio europeo de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ CORBACHO, J. (1988): Rendimiento y equidad social del gasto público universitario. La Universidad Gallega. *Papeles de Economía Española*, 37, 18-27.

ALLEN, D. (1994): *The Iliad and Odissey of student attrition*. New Orleans: 34th Annual Forum of The Asociation for Institutional Research.

AMERICAN COLLEGE TESTING PROGRAMME (1992): *Building better study skills: Practical methods for succeeding in college*. Iowa City, IA: ACT Publishing.

ASTIN, A.W. (1972): *College dropouts: a national profile*. American Council on Educational Research Reports. Washington D.C.: American Council on Education.

ASTIN, A.W. (1975): *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.

BARRATT, H. (2002): One fifth of UK undergraduates drop out. *Student BMJ*, 10, 6-12.

BEAN, J.P. (1982): Student attrition, intentions and confidence: Interactions effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17 (4), 291-320.

BEAN, J.P. (1985): Interaction effects based on a class level in a explanatory model of college students dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.

BEAN, J.P y EATON, B. (2001): The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research. Theory and Prctice*, 3 (1), 73-89.

BECKER, E, y PWERS, R. (2001): Student performance: attrition and class size given missing student data. *Economics of Education Review*, 20, 4, 377-388.

BELCHEIR, M.J. (1997): *Why Students Leave Boise State University*. Research Report. Idaho: Boise State University.

BENJAMIN, M. (1990): *Freshman daily experience: Implication for policy, research and theory*. Student development monograph series, 4, Ontario, Canada: University of Guelph.

BLUNDELL, R. et al. (1997): *Higher education, employment and earnings in Britain*. London: Institute for Fiscal Studies (IFS).

BOYER, E. (1990): *Scholarship reconsidered*, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BRAWER, F. (1996): *Retention-attrition in the Nineties*. ERIK, clearinghouse for community colleges digest.

BRAXTON, J.M.; BRAY, N.J. y BERGER, J.B. (2000): Faculty Teaching Skills and Their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41 (2), 215-227.

BRAXTON, J.M.; SULLIVAN, A.S. y JOHNSON, R.M. (1997): Appraising Tinto's theory of college student departure. En J.C. Smart (Ed.) *Higher Education: Handbook of theory and research*. 12. New York: Agathon.

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. y POLEY, W. (1979): *Diferencias individuales, rasgos y factores*. México: Ediciones El Manual Moderno.

CABRERA, A.F.; CASTAÑEDA, M.B.; NORA, A. y HENGSTLER, D. (1992): The convergence between two theories of college persistence. *Research in Higher Education*, 33, 573-591.

CABRERA, A.F.; NORA, A. y CASTAÑEDA, M.B. (1993): College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.

CABRERA, A.F.; STAMPEN, J.O. y HANSEN, W.L. (1990): Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *The Review of Higher Education*, 13 (3), 303-336.

CALLENDER, C. y KEMPSON, E. (1996): *Student finances, income and expenditure and take-up of student loans*, PSI.

CARRY, A. (1998): *The effects of learning-styles awareness and knowledge of instructional models on the study habits of college students at risk for academic failure*. Tesis Doctoral. University of Florida.

COHEN, P. (1981): Student rating of instruction and student achievement: A meta-analysis of multiseccion validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.

COMISION EUROPEA (1995): *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Bruselas: CECA-CE-CEEA

CONFEDERATION OF BRITISH INDUSTRY (1996): Input to the National Committee of Inquiry into Higher Education: *Enhancing Higher Education*. London.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Estadística de la matrícula universitaria del curso 1993-94. Avance de datos*. Madrid. Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000): *Informe Final. Segunda convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001): *Evaluación de estudios de primer ciclo (ingenierías técnicas)*. Madrid. Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001): *Informe Final. Tercera convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Consejo de Universidades.

COPE, R.G. (1978): Why students stay, why they leave. En L. Noel (Ed.) *New Direction for students: Reducing the dropout rate*. San Francisco: Jossey-Bass.

COWAN, J. (1985): Effectiveness and Efficiency in Higher Education. *Higher Education*, 14, 235-239.

CUNNINGHAM, S. (1997): *Leavers Survey Report. 1996*. Pennsylvania: Pennsylvania Coll. of Technology, Williamsport. Office of Strategic Planning and Research.

DE MIGUEL, M. (1991): Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En J. Ginés Mora, M. De Miguel y S. Rodríguez (Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DE MIGUEL, M. y RODRÍGUEZ, S. (1990): *Evaluating university system: A Spanish faculty point of view*. Ponencia presentada al 12th Annual Meeting of the European Association for Institutional Research. Lyon.

DE WEERT, E. (1990): A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 1, 57-72.

DEARING, R. (1997): *Final Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London.

DENDALUCE, Y. (1991): *Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Cádiz.

DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1973): *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

EAGLE, E. y CARROL, C.D. (1988): *A descriptive Summary of 1972 high school seniors: fourteen years later*. Washington D.C.: U. S. Govern Printing Office.

EAGLE, N. (1981): *Survey of non-retention students*. New York: Bronx Community College.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO VALENCIANO. LIBRO BLANCO. (1999): Consellería de Cultura, Educació i Ciència. Direcció General d'Ensinyaments Universitaris i Investigació.

ESCANDELL, O. y MARRERO G. (1999): *Causas de abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: La Caja de Canarias.

ESCANDELL, O.; MARRERO, G. Y RUBIO, F. (1999): El abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1). (Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>).

ESCANDELL, O. (1998): *Causas del abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ESCUADERO, T. (1981): *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

ESCUADERO, T. (1986): Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento en la universidad*. Madrid: CIDE.

ESCUADERO, T. (1993): *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria*. Comunicación presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas.

FELDMAN, K. (1989): The asociation between student rating of specific instruccional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data fom multiseccion validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.

FINAL REPORT – SCOTLAND (1993) *Review of the Academic Year*, Scottish Advisory Group on the Academic Year SHEFC/COSHEP.

FORTEZA MENDEZ, J.A. (1975): Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y de rendimineto. *Revista de Psicología General Aplicada*, 132, 75-91.

GARCÍA ARETIO, L. (1987): *Rendimiento académico y abandono en la educación a distancia*. Madrid: ICE (UNED).

GARCÍA ARETIO, L. (1991): El perfil personal y sociolaboral y su incidencia en el rendimiento de los alumnos de la UNED. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R.M. González Tirados y A. Blanco (Eds.). *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad*. Madrid: CIDE.

GARCÍA LLAMAS, J.L. (1986): *Estudio empírico del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: ICE (UNED).

GARCÍA VALCARCEL, A.M.; SALVADOR, L. y ZUBIETA, J.C. (1991): Elementos para el análisis evaluativo de la universidad. El caso de la Universidad de Cantabria. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R.M. González Tirados y A. Blanco (Eds.). *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad*. Madrid: CIDE.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

GÓMEZ CASTRO, J. (1986): Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB. *Bordón*, 262, 257-275.

GONZÁLEZ ALEMAN, J.L. (2002): *Abandono en la carrera de Derecho en la Universidad Erlangen-Nürnberg*. Trabajo de investigación del Programa de Doctorado de los Departamentos de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GONZÁLEZ GALÁN, M.A. y LÓPEZ LÓPEZ, E. (1985): Factores del rendimiento universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 497-519.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1985): El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista de Pedagogía*. 12, 238-250.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1986): Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: Estudio piloto. En M. Latiesa (comp.) *Demanda de Educación Superior y Rendimiento en la Universidad*. Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1989): *Análisis de las Causas del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1991): 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 (Eds.). *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad*. Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1993): *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio Longitudinal en primer ciclo* (Tomos I y II). Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

GRAO, J. (Coord.) (1991): *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad del País Vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GUARINO, A.J.; HOCEVAR, D. y BAKER, R.L. (1997): *Tinto's model and locus of control: integrating two constructs*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL

HEFCE (1993): *The Review of the Academic Year*. A Report of the Committee of Enquiry into the Organisation of the Academic Year.

HEFCE (1997): *The impact of the 1992 Research Assessment Exercise on higher education institutions in England*, Bristol, HEFCE.

HERNÁNDEZ, J.L. y POLO, A. (1993): Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios. En F.X. Méndez Carrillo, D. Maciá Antón y J. Olivares Rodríguez (Comps.). *Intervención conductual en contextos comunitarios I: Programas aplicados de prevención*. Madrid: Pirámide.

HERRERO, S. E INFESTAS, A. (1980): *El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

HEUBLEIN, U. (1994). Der Studienabbruch hat viele Gründe. En: G. Köhler y F. Gützkow. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Innovationen statt Sanktionen*. Hannover: GEW.

HOUSE OF LORDS (1996): *Academic research careers for graduate scientists*, House of Lords Session 1994-95 4th report.

HOWARD, A. (2001): Student from Poverty: Helping them make it through college. *About Campus*, 6, 5, 5-12.

HSIN-YI CHEN, M.A. (1996): *Multivariate Analyses of College Freshman Attrition*. Tesis Doctoral. University of Texas at Austin.

INFESTAS GIL, A. (1986): El rendimiento académico de la universidad. La influencia de factores extrauniversitarios. En M. Latiesa (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento en la universidad*. Madrid: CIDE.

JACKSON, G.A. (1978): Financial aid and student enrollment. *Journal of Higher Education*, 49, 548-574.

- JOHNSON, D. (1991): *Formulating a conceptual model of nontraditional student attrition and persistence in postsecondary vocational education programs*. Berkeley: NCVRE.
- JOHNSON, J.L. (1997): Commuter college students: what factor determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal*, 31 (3), 323-332
- JUST, C. (1971): Citado por K. Hasemann: Problemas psicológicos de la valoración del rendimiento escolar. *Revista de Psicología General Aplicada*, 108-109, 4-5.
- KELLS, H.R. (1990): *Self-study processes*. American Council on Education. New York: Macmillan Publishers.
- KIRBY, D y SHAPE, D. (2001): Student attrition from Newfoundland and Labrador's Public College. *Alberta Journal of Educational Research*, 47, 4, 353-368.
- KOWALSKY, C. (1977): *The impact of college on persisting and non-persisting students*. New York: Philosophical Library, Inc.
- LATIESA, M. (1986): *Jornadas sobre demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: CIDE.
- LATIESA, M. (1991a): Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento. En M. Latiesa; M. Muñoz-Repiso; R.M. González Tirados y A. Blanco (Eds.). *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad*. 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 (Eds.). *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad* Madrid: CIDE.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LÁZARO, A.J. (1992): La formalización de indicadores de evaluación. *Bordón*, 43, 477-493.
- LENNING, O.; BEAL, P. y SAUER, K. (1980): *Retention and attrition: Evidence for action and research*. Boulder: NCHEMS.
- LEWIN, K. et al. (1992). *Gründe für Studienabbruch und Verbleib von Studienabbrechern - Verlaufsanalyse von Studienberechtigten 78*. Hannover: HIS.
- LI, G. y KILLIAN, T. (1999): *Characteristics and reasons for leaving*. Comunicación presentada en 39th Annual Forum of The Asociation for Institutional Research. Seattle.

- LISSENBURGH, S. et al. (1996): *The returns to graduation: how the labour market experience of recent graduates compares with non-graduates*. Report for the Department for Education and Employment. Policy Studies Institute.
- LODER, C.P. (1990): *Quality assurance and accountability in higher education*. London: Kogan Page.
- LOPEZ MENCHERO, P. (1970): La predicción del éxito en el Bachillerato Superior. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 102.
- MALLETTE, B. y CABRERA, A. (1991): Determinants of withdrawal behavior: An exploratory study. *Research in Higher Education*, 32, 179-194.
- 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).
- MARRERO, G. (1997): *Informe del Abandono del curso 1996-97*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- MARRERO, G. (1998): *Informe del Abandono del curso 1997-98*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- MARRERO, G. (1999): *Informe del Abandono del curso 1998-99*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- MARÍN SÁNCHEZ, M. (2001): *La desistencia en los estudios universitarios*. Sevilla: Índice.
- MARTIN, C.J.; BERKEY, L. y GRIBBIN, K. (1982): *Small College Retention: A study and proposal for survival*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Personnel and Guidance Association, Detroit, MI.
- MARTINEZ, P. y MUNDAY, F. (1998): *9000 voices: Students Persistence and Drop-out in Further Education*. Londres: Further Education Development Agency.
- MIGUEL, A. y Cols. (1967): *Tres estudios para un sistema de indicadores sociales*. Madrid: Euroamérica.

- MONTMARQUETTE, C.; MAHSEREDJIAN, S. y HOULE, R. (2001): Determinant of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 5, 475-484.
- MUNRO, B. (1981): Dropouts from Higher Education: Path analysis of a national sample. *American Educational Research journal*, 81, 133-141.
- MUÑOZ ARROYO, A. (1977): *Valoración del rendimiento de centros docentes de EGB: IV Plan de Investigación Educativa CIDE (MEC)*. ICE Universidad de Extremadura.
- NATIONAL AUDIT OFFICE (1994): *The Financial Health of Higher Education Institutions in England* HMSO HC 13 Session 1994-95.
- NATIONAL AUDIT OFFICE (1997): *Submission by the National Audit Office to the National Committee of Inquiry into Higher Education*.
- NATIONAL CENTRE OF EDUCATIONAL ESTATISTICS (1994): *Mini-digest of educational estatistics 1994*. Washington D.C.: U. S. Department of Education.
- NATIONAL CENTRE OF EDUCATIONAL ESTATISTICS (1996): *The Condition of Education 1996*. Washington D.C.: U. S. Department of Education.
- NORA, A. (1987): Determinants of retention among Chicago college students. A structural model. *Research in Higher Education*, 26, 31-59.
- NORA, A.; ATTINASI, L.C. y MATONAK, A. (1990): Testing qualitative indicators of precollege factors in Tinto's Attrition Model: A community college student population. *Review of Higher Education*, 13, 337-356.
- NORA, A.; CABRERA, A.; HAGEDORN, L.S. y PASCARELLA, E.T. (1996): Differential impacts on academic and social experiences on college-related behavioral outcomes versus diferent ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37 (4), 427-452.
- OECD (1990): *Financing Higher Education. Current patterns*. Paris.
- OECD (1997): *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education*. United Kingdom.
- OFICINA FEDERAL DE ESTADÍSTICA SUIZA (1987): Two out of three university students are succesful on their final examinations. *Statistique de laFformation*, 6, Suiza.
- PACHECO, B. (1974): Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales. *Revista Educadores*, 59.
- PACHECO, B. y CABALLERO, A. (1972): *El diagnóstico del rendimiento escolar a través de las pruebas pedagógicas*. Madrid: INAPP.

- PAGE, A. (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- PANTAGES, T.J. y CREDON, C.F. (1978): Studies of College Attrition 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48, 49-101.
- PARJANEN, M. (1979): *Learning, Earning and Withdrawing. On Social Factors Affecting Higher Educational and Professional Career*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- PASCARELLA, E.T. (1980): Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 455-595.
- PASCARELLA, E.T. (1985): Racial differences in factors associated with bachelor's degree completion: a nine year follow up. *Research in Higher Education*, 23 (4), 351-373.
- PASCARELLA, E.T. y CHAPMAN, D.W. (1983): Validation of a theoretical model of college withdrawal: Interactions effects on a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*, 19 (1), 25-48.
- PASCARELLA, E.T. y TERENCEZINI, P.T. (1977): Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 47 (5), 540-552.
- PASCARELLA, E.T. y TERENCEZINI, P.T. (1980): Predictive freshman persistence and voluntary dropout decision from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75.
- PASCARELLA, E.T. y TERENCEZINI, P.T. (1983): Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university. A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 215-226.
- PASCARELLA, E.T. y TERENCEZINI, P.T. (1991): *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E.T.; DUBY, P. y IVERSON, B. (1983): A test and reconceptualization of a theoretical model of withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56, 88-100.
- PASCARELLA, E.T.; EDISON, M.; NORA, A.; HAGEDORN, L. y BRAXTON, J.M. (1996): Effects of teacher organization/preparation and teacher skill/clarity on general cognitive skill in college. *Journal of College Student Development*, 37, 7-19.

PASCARELLA, E.T.; SMART, J.; ETHINGTON, C. y NETTLES, M. (1987): The influence of College on self-concept: A consideration of race and gender differences. *American Educational Research Journal*, 24 (1), 49-77.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. y WOLFE, L. (1985): *Orientation to college as anticipatory socialization: indirect effects on freshman year persistence/withdrawal decisions*. Comunicación presentada en el 25th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Chicago.

PÉREZ BULLOSA, A. (1994): El acceso y desarrollo académico de los estudiantes universitarios: Evaluación de la Universitat de Valencia. *II Congreso sobre reforma de los planes de estudio y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión*. Universidad de Cadiz.

PÉREZ SERRANO, C. (1986): Origen social y rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*. 174.

PÉREZ, R. (1997): La calidad como reto en la universidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Alertes, 223-233.

PORTER, O.F. (1990): *Undergraduate completion and persistence at four-year colleges and universities: Detailed findings*. Washington D.C.: National Institute of Independent Colleges and Universities.

POZO, C. (2000): *El fracaso académico en la universidad: Evaluación e instrumentación preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

POZO, C. y HERNANDEZ LÓPEZ, L.M. (1997): El fracaso académico en la universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

PRIETO SÁNCHEZ, M.D. y cols. (1981): *Análisis de los rasgos y características psicopedagógicas de los alumnos con éxito en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

PRIETO SÁNCHEZ, M.D. y STENBERG, R.J. (1990): Dos caras de una misma moneda. La inteligencia. *Boletín de Psicología*, 28, 29-58.

REISSERT, R. (1983): *Studienabbruchim Widerstreit von ergebnissen und meinugen*. His Kursinformationen, A1/83.



- RICKINSON, B. y RUTHERFORD, D. (1996): Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 213-224.
- ROBINSON, T.N. (1996): *A revision of the institutional integration model: A redefinition of persistence and the introduction of developmental variables*. Tesis Doctoral. Ohio State University.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, J. y ALAMO VERA, F.R. (1998): Universidad y Educación Superior. En J.M. García Falcón (Ed.). *Gran Canaria Siglo XXI. Diagnóstico de situación*. Tomo II. Cabildo de Gran Canaria. 1418-1466
- RODRÍGUEZ, S (1991): Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional. En M. De Miguel, J. Ginés Mora y S. Rodríguez (Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- RODRÍGUEZ, S. (1986): Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación*. 23, 3-4.
- SADLER, W.E.; COHEN, F.L. y KOCKESEN, L. (1997): *Factors affecting retention behavior: A model to predict at-risk students*. Comunicación presentada en el 37th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Orlando.
- SALDAÑA, R. (1986): Éxitos y fracasos en la universidad. En M. Latiesa (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento en la universidad*. Madrid: CIDE.
- SALVADOR, L. y GARCÍA VALCARCEL, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso de los estudios*. Madrid: CIDE.
- SANCHEZ, P. (2001): *La evaluación de la calidad de la docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- SECADAS, F. (1952): Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 37.
- SEWEL, W.H. y SHAH, V.P. (1967): socioeconomic status, intelligence, and the attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40, 1-23.
- SHATTOCK, M.L. (1990): The evaluation of the Universities contribution to society. En: *Reports of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education*. Presentado en la 10ª General Conference of Member Institutions of Programme on Institutional Management in Higher Education. Paris.

SOCIAL AND COMMUNITY PLANNING RESEARCH (SCPR) (1997): *Utilisation of graduate skills in the labour force*.

SPADY, W.G. (1970): Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary review and sinthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

STAGE, F.K. (1988): University attrition: LISREL with logistic regression for the persistence criterion. *Research in Higher Education*, 29, 343-357.

STOECKER, J.; PASCARELLA, E.T. y WOLFE, M.L. (1988): Persistence in higher education: A 9-year test of theoretical model. *Journal of College Student Development*, 29, 197-217.

SUMMERSKILL, J. (1962): Dropouts from college. En N. Sanford (Ed.) *The American College: A psychological and social interpretation of the higher learning*. New York: John Willey and Sons.

TERENZINI, P.T. (1993): *The transition to college: Eassing the passage, a sumary of the research findings of the out-of-class experience program*. State College Pennsylvania: Pennsylvania State University, National Center on Post-Secondary Teaching, Learning and Assessment.

THE UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (1998): *The condition of education 1998*. Washington D.C.: USDE.

TINTO, V. (1975): Dropouts from Higher Education: A theoritical sinthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

TINTO, V. (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (1993): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (1997): Classrooms as comunities: Exploring the educational character of students persistence. *Journal of Higher Education*, 69, 599-623.

TINTO, V.; GOODSSELL, A. y RUSSO, P. (1993): *Gaining a voice: The impact of collaborative learning on students experience in the first year college*. New York: Syracuse University.

TOURON, J. (1984): *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: EUNSA.

WILSON, R.F. (1987): Program evaluation in higher education. En J.A. Muffo y G.W. Mclau Ghlin (Ed.) *A primer on institutional research*. Tallahassee (Florida): AIR, Florida State University.

YORKE, M. (1996): The use of funding to encourage quality in academic programmes: some lessons from experience, and their aplicability. *Quality in Higher Education*, 2, 33-44.

YORKE, M. (1998): Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Managenent*, 20, 2, 189-201.

ZHANG, Z. y RICHARDE, R.S. (1998): *Prediction and Analysis of Freshman Retention*. Comunicación presentada en 38th Annual Forum of The Asociation for Institutional Research. Minneapolis.

ANEXO 1

INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO DE ABANDONO.

A continuación se le van a ir leyendo una serie de **afirmaciones acerca de por qué un alumno puede abandonar sus estudios en la universidad**. Atendiendo a su propia experiencia, conteste a cada una de ellas según la siguiente clave de puntuación:

1. **Totalmente en desacuerdo** (*no influye absolutamente nada en el abandono*).
2. **En desacuerdo** (*no tiene por qué influir. Es raro que eso lleve al abandono*).
3. **De acuerdo** (*puede llevar al abandono*).
4. **Muy de acuerdo** (*lleva al abandono con mucha probabilidad*).
5. **Totalmente de acuerdo** (*lleva al abandono seguro*).

RECUERDE QUE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.

Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5
1.	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.					
2.	Acumuló muchos suspensos.					
3.	Le falta hábito de estudio.					
4.	Encontró un trabajo remunerado.					
5.	Faltan becas.					
6.	El plan de estudios no está conectado con la realidad.					
7.	Los profesores no están preparados para la docencia.					
8.	Existe mucha teoría y poca práctica.					
9.	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que nosotros traemos.					
10.	La infraestructura de la universidad es insuficiente.					
11.	La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.					
12.	Otra					
13.	Otra.					

Observaciones:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO 2

INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO DE ABANDONO.

A continuación se leen una serie de afirmaciones acerca de por qué un alumno puede abandonar sus estudios en la universidad. Usted ya ha terminado la carrera y, por lo tanto, no ha abandonado. Desde su experiencia y conocimiento de su titulación le rogamos conteste a cada una de estas afirmaciones según la siguiente clave de puntuación:

1. **Totalmente en desacuerdo** (no influye absolutamente nada en el abandono).
2. **En desacuerdo** (no tiene por qué influir. Es raro que eso lleve al abandono).
3. **De acuerdo** (puede llevar al abandono).
4. **Muy de acuerdo** (lleva al abandono con mucha probabilidad).
5. **Totalmente de acuerdo** (lleva al abandono seguro).

RECUERDE QUE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.

EL ALUMNO HA ABANDONADO PORQUE:

Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5
1.	Ingresó con una idea equivocada de la carrera.					
2.	Acumuló muchos suspensos.					
3.	Le falta hábito de estudio.					
4.	Encontró un trabajo remunerado.					
5.	Faltan becas.					
6.	El plan de estudios no está conectado con la realidad.					
7.	Los profesores no están preparados para la docencia.					
8.	Existe mucha teoría y poca práctica.					
9.	Desnivel entre los conocimientos que exigen en 1º y los que nosotros traemos.					
10.	La infraestructura de la universidad es insuficiente.					
11.	La información que se da antes de entrar en la Universidad es inadecuada.					
12.	Otra					
13.	Otra.					

Observaciones:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO 3

CURSOS DE ARMONIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS 2002 - 2003

Estos cursos están dirigidos preferentemente a los estudiantes que acceden a la Universidad. Son eminentemente prácticos y están concebidos como un medio para facilitar el estudio de las asignaturas del primer curso universitario. Sus principales objetivos son los siguientes:

Proporcionar a los estudiantes los contenidos mínimos y necesarios para el seguimiento de las disciplinas con un índice de dificultad alto.

Homogeneizar el nivel de partida de los estudiantes que cursan estas asignaturas.

Establecer un nivel de referencia para la docencia de las asignaturas.

Lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos y las destrezas básicas para el desarrollo de un primer curso universitario con éxito.

I) ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS TÉCNICAS

Iniciación a las Matemáticas para enseñanzas técnicas

Profesor: D. Antonio Suárez Sarmiento

Fechas : del 4 al 20 de noviembre.

Duración: 25 horas.

Iniciación a la Química para enseñanzas técnicas

Profesor: D. Francisco Pérez Galván

Fechas: A partir del 14 de octubre

Duración: 30 horas

Iniciación a la Física para enseñanzas técnicas

Profesora: D^a Ángeles Marrero Díaz

Fechas : 4 al 24 de octubre

Duración: 30 horas.

Expresión gráfica en la Ingeniería

Profesora: D^a Lidia Quintana Rivero

Fecha de inicio: 14 de octubre

Duración: 30 horas

II) ESTUDIANTES DE INFORMÁTICA

Iniciación a la Física para Informática

Profesor: D. Jesús García Rubiano

Fecha de inicio: 14 de octubre

Duración : 20 horas

Iniciación a las Matemáticas para Informática

Profesor: D. Francisco Santana Pérez
Fecha de inicio: 5 de noviembre
Duración: 30 horas

III) ESTUDIANTES DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

Introducción a las Matemáticas para la Economía y la Empresa

Profesores: Departamento de Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión.
Coordinador: Francisco José Vázquez Polo.
Fecha de inicio: 7 de octubre
Duración: 30 horas

Alemán para estudiantes de Turismo

Profesora: D^a Gabrielle Becher
Fecha de inicio: 7 de octubre
Duración: 30 horas

IV) ESTUDIANTES DE VETERINARIA

Iniciación a la Química

Profesor: D. Óscar González Díaz
Fechas: 14 al 31 de octubre,
Duración: 30 horas

V) ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INDUSTRIAL SUPERIOR

Iniciación a la Matemática para la Ingeniería

Profesor: D. Pedro Cuesta Moreno
Fechas: del 4 al 20 de noviembre.
Duración: 30 horas.

Iniciación a la Química para la Ingeniería

Profesor: D. Juan Antonio Peña Quintana
Fechas inicio: 14 de octubre
Duración: 30 horas.

VI) ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA

Sistemas de Representación

Profesora: D^a Elsa Gutiérrez Labory
Fecha de inicio: 15 de octubre
Duración: 30 horas.

Habilidades Gráficas

Profesores: D. Ignacio Bordes De Santa Ana y D. J. Domingo Nuñez
Fechas: 1 al 14 de octubre
Duración: 30 horas.

VII) ESTUDIANTES DE CIENCIAS DEL MAR

Iniciación a la Física

Profesor : D. José Luis Trenzado Diepa
Fecha: 24 de febrero al 17 de marzo 2003
Duración: 30 horas.

Iniciación a la Química

Profesores: D. José J. Santana Rodríguez
Fechas: 14 de octubre
Duración: 30 horas

VIII) CENTRO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Iniciación a la Bioquímica para Enfermería

Profesor: D^a María del Pino Santana Delgado
Fechas: 11 al 15 de noviembre.
Duración: 10 horas

IX) FORMACIÓN DE USUARIOS DE BIBLIOTECA

Coordinadora: D^a Alicia Girón García
Fecha de inicio: 14 de octubre
Duración: 30 horas.

X) ESCUELA DE TURISMO DE LANZAROTE

Introducción a las Matemáticas

Profesor : D. Francisco José Vázquez Polo
Fechas: 4 al 8 de noviembre
Duración: 20 horas

Alemán

Profesora: D^a Gabrielle Becher
Fechas: 11 a 15 de noviembre
Duración: 20 horas

XI) ESCUELA DE ENFERMERÍA DE LANZAROTE

Informática y bases de datos para Enfermería

Profesor : Eduardo Núñez González

Fechas: 14, 19, 21, 26 y 28 de noviembre

Duración: 20 horas