

El fracaso académico en Trabajo Social

.....

Ciro Gutiérrez Ascanio

Gonzalo Marrero Rodríguez

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

La deserción universitaria 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. 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. El Informe Global del PNECU 1996-2000 publicado en el 2003 indica, para las carreras de ciclo corto del área de Ciencias Sociales y Jurídicas en España, un abandono del 22% de los matriculados del que el 14% lo hace el primer año.

Nuestro estudio muestra que el porcentaje final de abandono de Trabajo Social en la ULPGC es de un 15%, y que un 65% de los estudiantes que accedieron en el curso 1994 finalizaron sus estudios en el tiempo previsto. Tanto los estudiantes que abandonaron como los egresados consideran que las causas del abandono están relacionadas con 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.

Palabras clave: abandono/deserción, educación superior, fracaso universitario.

ABSTRACT

The university drop-out rate is one of the areas least covered by research in the field of higher education although the problem is of growing importance in our Society. Any research undertaken up until now has worked on analysing the reasons for drop-out within the theoretical framework of academic performance. The Global Report of the NPECU 1996-2000 published in 2003 has indicated a drop-out rate of 22% for diploma students in the area of Social Sciences and Law in Spain, 14% of which occur in the first year of study.

Our study shows that the final drop-out percentage for Social Work in the ULPGC is 15% and that 65% of the students who began in 1994 finished their studies in the foreseen period. Both the drop-outs and the graduates consider that the drop-out rate is due to the excessive amount of theory imparted, the lack of fit between the subject matter given and the practical reality of the field of study and lack of information before access to the University.

Keywords: drop-out, higher education, university failure.

1. INTRODUCCIÓN

En la educación superior la búsqueda de la calidad se ha convertido en un elemento prioritario, y actualmente 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. En síntesis, podemos afirmar 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).

2. RENDIMIENTO Y FRACASO ACADÉMICO

Pozo y Hernández (1997) relacionan el rendimiento académico universitario con la eficacia y la eficiencia del sistema educativo; la eficacia indica que los productos obtenidos están en consonancia con los objetivos previstos, y la eficiencia que los resultados logrados 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 del siglo pasado, por lo que la literatura sobre este aspecto no es muy profusa. Escandell y Marrero (1999, p. 107) indican que el rendimiento en la universidad se puede entender desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva cuantitativa, recoge 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 estudios 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.*

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 congregar 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 más objetiva. Para el estudio del fracaso, y concretamente del abandono, se ha seguido la misma dinámica.

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, en el ámbito 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; Page, 1990 y Pozo, 2000), su definición es una misión compleja. Estos autores justifican este hecho por 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. Por esta razón, 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.

Pozo (2000) entiende el fracaso académico universitario como el resultado de una serie de comportamientos inadaptados del estudiante originados por un conjunto de carencias y déficits, tanto de las capacidades del individuo como de sus estrategias académicas, que provocarán la no superación de los objetivos previstos.

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.

3. LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA

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.

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.

3.1. 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 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.

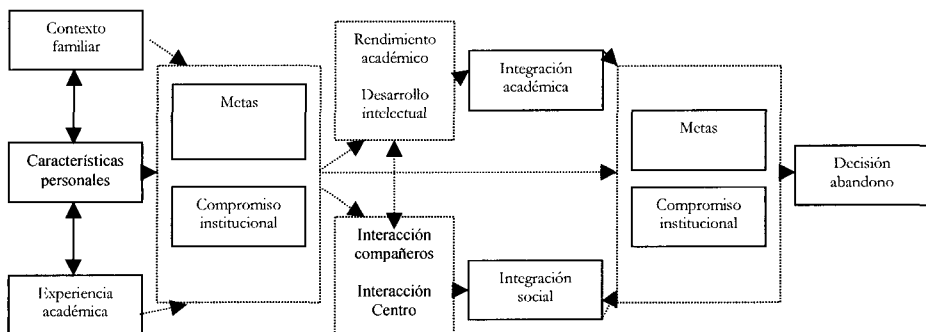
Las primeras investigaciones significativas sobre la permanencia de los estudiantes en la educación superior fueron realizadas por Spady (1970), que desarrolló el primer modelo teórico sobre el proceso de abandono en la universidad. Este modelo propone que distintos aspectos relacionados con la integración 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 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 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 1: Modelo de Tinto sobre deserción universitaria.



Fuente: Modelo adaptado de Tinto (1975, p. 95).

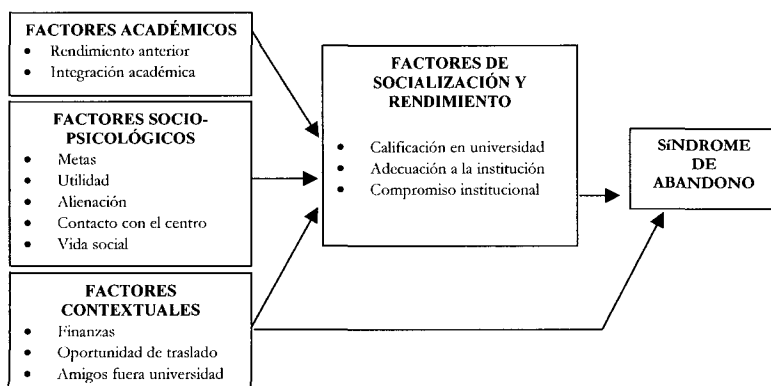
La teoría de Tinto ha soportado numerosas pruebas empíricas, y la mayor parte de ellas apoyan el modelo (Cabrera, Castañeda, Nora, y Hengstler, 1992; Mallette y Cabrera, 1991; Nora, 1987, 2002; Nora, Attinasi, y Matonak, 1990; Stage, 1988).

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 (Bean, 1982, 1985; Bean y Eaton, 2001, 2002) 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 qué factores ambientales externos (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.

El modelo de síndrome de abandono de Bean (1985) está compuesto por tres 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 2 muestra este planteamiento.

Cuadro 2: Modelo conceptual de Bean sobre el síndrome de abandono (1985).

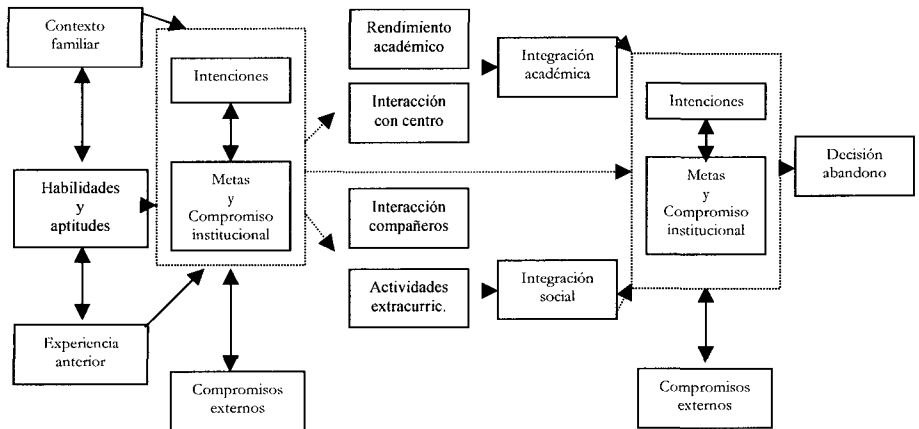


Fuente: modelo adaptado de Bean (1985, p. 37).

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 las 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.

Cuadro 3: Modelo longitudinal de Tinto sobre abandono institucional.



Fuente: Modelo adaptado de Tinto (1993, p. 114).

Por último, algunos autores (Braxton y Mundy, 2002; Cabrera et ál., 1993; Hsin-yi Chen, 1996; Guarino, Hocevar, y Baker, 1997; Nora, 2002) 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. 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.

3.2. 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). 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 desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela por Álvarez Corbacho (1988) sobre los estudiantes matriculados en 1977, permitió descubrir 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 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, 2002) muestran que solamente las titulaciones de ciclo corto del área de Ciencias de la Salud presentan valores promedio de abandono aceptables (tabla 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 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 (2002)

Por otra parte, los datos recogidos en el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Universidades, 2003) muestran la estimación de la tasa de abandono en el periodo 1991-1997 en las titulaciones de ciclo corto del área de Ciencias Sociales y Jurídicas fue del 22%, de los que el 14% lo hacen en el primer año (tabla 2).

Tabla 2

Estimación de la tasa de abandono 1991-1997

Área	% abandono total		% abandono primero	
	Ciclo Corto	Ciclo Largo	Ciclo Corto	Ciclo Largo
Ciencias Experimentales	26	40	21	23
Humanidades		31		20
Ciencias de la Salud	10	17	6	4
Ciencias Sociales y Jurídicas	22	25	14	15
Enseñanzas Técnicas	35	33	25	18
Total	23	29	16	16

Fuente: Consejo de Universidades (2003)

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.

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, ha 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.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Estudio de la deserción y retraso en la finalización de los estudios en Trabajo Social

Para este análisis hemos estudiado el comportamiento de la cohorte de estudiantes que accedieron por primera vez a la titulación estudiada en el curso 1994-1995. 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.

Incluimos también el estudio del rendimiento y el abandono de la cohorte 1994-1995, 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.

En Trabajo Social acceden cada curso 100 estudiantes aproximadamente, y el número que cursa la diplomatura cada año es de unos 300; el porcentaje de abandono de la cohorte 1994-95 es del 15,05%. En el curso 1994-95 se matriculan en la Diplomatura en Trabajo Social de la ULPGC 93 estudiantes, y, en total, en la titulación hubo 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 PAU solicitaron el acceso en el curso 1994-95 1.270 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 PAU, 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 PAU 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 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 6 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 3 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 3

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 1^a opción de la PAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1^a opción de la PAU con menos de 6 puntos

C: Estudiantes de 2^a opción de la PAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2^a opción de la PAU con menos de 6 puntos

E: Estudiantes de 3^a o sucesivas opciones de la PAU, 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 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 PAU 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 PAU, etc. Por último, un estudiante de este colectivo se trasladó a otra titulación de la ULPGC.

Tabla 4

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 1ª opción de la PAU con 6 o más puntos.

B: Estudiantes de 1ª opción de la PAU con menos de 6 puntos.

C: Estudiantes de 2ª opción de la PAU con 6 o más puntos.

D: Estudiantes de 2ª opción de la PAU con menos de 6 puntos.

E: Estudiantes de 3ª o sucesivas opciones de la PAU, 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 PAU con nota alta. El 10,75% de los matriculados la terminaron en 4 años; 2 en cinco y 1 en seis y en siete años. Entre los que no han finalizado los créditos, 6 tienen más del 80% aprobado, 5 entre el 50% y el 80% y 7 tiene menos del 35%. En estos grupos predominan los estudiantes del colectivo E.

A partir de estos datos analizamos las causas que han llevado a dejar sus estudios a las personas que abandonaron Trabajo Social 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.

4.2. Estudio sobre causas de abandono en la población de estudiantes que desertaron en el curso 1999-2000

4.2.1. Metodología

4.2.1.1. Población y muestra

La población objeto de estudio ascendía a 30 personas que habían abandonado sus estudios. Las dos primeras columnas de la tabla 4 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, 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 5
Población y muestra

Titulación	Matrículas	Abandonos	%	Encuestados	%
Trabajo Social	335	30	8,9	16	53,4

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 Ciencias Jurídicas que facilitará un nuevo listado.

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 universidades 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%.

4.2.1.2. Diseño

Se trata de un diseño de carácter selectivo y hemos recogido las opiniones a través de encuestas telefónicas con un cuestionario elaborado ad hoc.

4.2.1.3. Instrumento de medida

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de once ítems 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.

4.2.2. Resultados

Tabla 6
Estadísticos descriptivos

Ítem	N	\bar{X}	Sx
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	16	2.19	1.42
2. Acumuló muchos suspensos	14	2.36	1.50
3. Le faltó hábito de estudio	16	2.06	1.29
4. Encontró un trabajo remunerado	16	2.38	1.75
5. Faltan becas	16	2.56	1.46
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	16	3.69	1.30
7. Los profesores no están preparados para la docencia	16	2.56	1.15
8. Existe mucha teoría y poca práctica	16	3.56	1.56
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	16	3.06	1.06
10. La infraestructura de la universidad es insuficiente	16	2.69	1.20
11. La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	15	4.00	1.20

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.

4.3. Estudio sobre causas de abandono en la población de estudiantes que se graduó en el curso 1999-2000

La segunda parte 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 de Trabajo Social.

4.3.1. Metodología

4.3.1.1. Población y muestra

La población objeto de estudio ascendía a 94 estudiantes. Las dos primeras columnas de la tabla 7 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.

Tabla 7
Población y muestra

Titulación	Matriculas	Egresados	%	Encuestados	%
Trabajo Social	335	94	28,1	38	40,4

4.3.1.2. 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.

4.3.1.3. Instrumento de medida

Hemos utilizado el mismo instrumento que para los estudiantes que abandonaron, un cuestionario de once ítems con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta.

4.3.2. Resultados

Tabla 8
Estadísticos descriptivos

Ítem	N	\bar{X}	Sx
1. Ingresó con una idea equivocada de la carrera	38	3.68	1.14
2. Acumuló muchos suspensos	38	3.03	1.02
3. Le faltó hábito de estudio	38	2.71	1.01
4. Encontró un trabajo remunerado	38	2.61	1.15
5. Faltan becas	37	3.38	1.23
6. El plan de estudios no está conectado con la realidad	38	3.66	1.15
7. Los profesores no están preparados para la docencia	38	2.95	1.16
8. Existe mucha teoría y poca práctica	38	4	1.04
9. Desnivel entre los conocimientos que se exigen en primero y los que traen	38	2.58	1.08
10. La infraestructura de la universidad es insuficiente	38	2.32	1.09
11. La información que se da antes de entrar en la universidad es inadecuada	38	3	1.31

Los trabajadores sociales entrevistados creen que los compañeros que no terminaron la diplomatura lo hicieron porque existe mucha teoría y poca práctica, 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 falte hábito de estudios o que hayan abandonado por encontrar un trabajo remunerado.

Como podemos apreciar, las tres razones principales por las que abandonan los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social en opinión de egresados y estudiantes que han abandonado son: 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 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 estas causas y se dirigen más a explicar ese abandono porque ingresaron con una idea equivocada de la carrera y la falta de becas.

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 adecuada de los estudios que comenzaban.

5. CONCLUSIONES

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 éstos, 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 resultados obtenidos en los estudios empíricos nos muestran que el porcentaje final de abandono de esta titulación no es muy alto, un 15%, y que un 65% de los estudiantes que accedieron en el curso 1994 finalizaron sus estudios y obtuvieron la diplomatura tres años más tarde como planifica el plan de estudios. Los que abandonaron y los que terminaron coinciden en que las causas del abandono están relacionadas con 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. Por último, observamos que los estudiantes que provienen de Formación Profesional abandonan más la titulación que los que han estudiado la PAU.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ CORBACHO, J. (1988). Rendimiento y equidad social del gasto público universitario. La Universidad Gallega. *Papeles de Economía Española*, 37, 18-27.
- BEAN, J. P. (1982). Student attrition, intentions and confidence: Interactions effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17 (4), 291-320.
- (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.
- y EATON, B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research. Theory and Practice*, 2 (1), 73-89.
- (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research Theory and Practice*, 3 (1), 57-71.
- 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.
- y MUNDY, M. (2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention: Research. Theory and Practice*, 3 (1), 91-118.
- 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*. New York: Agathon.
- 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.
- 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.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2003). *Informe Global 1996-2000. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2002). *Informe Final. Tercera convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- ESCANDELL, O. y MARRERO, G. (1999). *Causas de abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: La Caja de Canarias.

- 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.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de las Causas del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.
- 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.
- HSIN-YI CHEN, M. A. (1996). *Multivariate Analyses of College Freshman Attrition*. Tesis Doctoral, University of Texas at Austin.
- 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.
- (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.
- 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).
- (1995). *Informe del Abandono del curso 1994-95*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- (1996). *Informe del Abandono del curso 1995-96*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- (1997). *Informe del Abandono del curso 1996-97*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- (1998). *Informe del Abandono del curso 1997-98*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- (1999). *Informe del Abandono del curso 1998-99*. Gabinete de Evaluación Institucional. ULPGC. (Documento policopiado).
- NORA, A. (1987). Determinants of retention among Chicago college students. A structural model. *Research in Higher Education*, 26, 31-59.
- (2002). The depiction of significant others in Tinto's "Rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3, (1), 41-56.
- 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.

- PAGE, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- PASCARELLA, E. T. y TEREZINI, P.T. (1980). Predictive freshman persistence and voluntary dropout decision from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75.
- 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 Cádiz.
- PÉREZ, R. (1997). La calidad como reto en la universidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 223-233). Barcelona: Laertes.
- POZO, C. (2000). *El fracaso académico en la universidad: Evaluación e instrumentación preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- y HERNÁNDEZ 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.
- 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.
- 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. París.
- SPADY, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary review and synthesis. *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.
- TINTO, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.