

UN MODELO TEÓRICO-EXPLICATIVO SOBRE EL ABANDONO EN LAS UNIVERSIDADES ABIERTAS

Piedad Granados G.^a Tenorio
Profesora. UNED. España

Enfrentarse al problema del abandono en las universidades abiertas supone aceptar el desafío de un fenómeno complejo del que se conocen confusamente algunas de sus causas y conceptos, sin que exista un método aceptable para su diagnóstico y tratamiento. Dado el interés y trascendencia de la cuestión, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, está tratando de encontrar un camino para subsanar, en la medida de lo posible, estas deficiencias. Se expone aquí uno de nuestros logros recientes en este sentido.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en la década de los años sesenta aconteció la masificación universitaria, el fenómeno del abandono se erige como uno de los mayores problemas que afecta a la enseñanza superior.

Los primeros cursos son una etapa difícil de superar para un gran número de estudiantes, cuya desaparición de la escena universitaria al-

canza cuotas que pueden sobrepasar el 50 por 100 de los alumnos matriculados, particularmente en las instituciones abiertas.

Dada la complejidad del fenómeno, su conocimiento no es lo suficientemente claro, profundo y generalizado para explicar las causas y el proceso que llevan a los alumnos a abandonar sus estudios, y menos aún, para determinar con precisión cuáles son las posibles disfunciones del sistema implicadas y el tratamiento a seguir para enmendarlas.

La mayoría de las investigaciones en este campo, se han desarrollado en el ámbito de las instituciones convencionales, residenciales o no, y sólo durante los últimos años se ha revelado una corriente de trabajos orientados hacia las universidades abiertas, quizás debido a la mayor dimensión del fenómeno en este ámbito y a la capacidad de admisión de alumnos, casi ilimitada, de estas instituciones.

La pretensión de este trabajo es contribuir al establecimiento de un modelo teórico que posibilite el diagnóstico del abandono en las universidades abiertas, cuestión que consideramos es fruto que han venido madurando algunos precedentes en los que se basa este artículo, a los que se pretende dar coherencia, continuidad y los complementos innovadores necesarios para tener en cuenta todas las influencias realmente significativas sobre este fenómeno en el campo de estas instituciones.

Se confía prudentemente en la aportación que pueda significar este modelo, a la espera de la ratificación y perfeccionamientos que puedan aportar los contrastes que sigan a los ya realizados inicialmente.

2. ANTECEDENTES FUNDAMENTALES

Para la interpretación formal del abandono universitario se han formulado diversas teorías, entre las que prevalece como línea fundamental la que nace en los argumentos sobre el suicidio, de Durkheim (1961), quien mantenía la tesis de que la probabilidad de que este suceso acaeciera, aumentaba a medida que disminuía la integración del individuo en la sociedad, tanto en el aspecto moral como en el de afiliación colectiva.

Trasladando estas ideas a la integración del alumno en el mundo universitario, Spady (1970) sostiene que cuando se examina una institución educativa considerándola como un sistema social, con sus propios valores y estructuras, es posible tratar el abandono de una manera análoga a como Durkheim interpretaba el suicidio en la sociedad. Es razonable esperar que las condiciones que afectan al abandono en el Centro docente sean semejantes a las que llevan al suicidio en la sociedad, es decir, la insuficiente integración del alumno en el grupo social de los demás in-

dividuos en la institución o las incongruencias entre sus valores particulares y los que predominan en la colectividad académica, pueden llevarle a un bajo nivel de compromiso con el sistema, con el consiguiente incremento de probabilidad de que el alumno se decida a dejar la institución docente.

La utilización del concepto de concordancia persona-entorno como fundamento explicativo de algunos aspectos de la conducta humana, es algo relativamente frecuente y tiene precedentes a los trabajos de Spady en bastantes investigaciones en el campo de la enseñanza superior, como las desarrolladas por Pervin (1967), Astin (1968) y Stern (1970).

Posteriormente, esta idea de fijar la clave del abandono en las relaciones del individuo con su entorno, que impregna la naturaleza del fenómeno de una dimensión social, ha sido también apuntada por otros investigadores como Bourricaud (1977), para quien el abandono es una consecuencia de la confrontación del individuo con unas barreras colectivas, pero no una decisión individual e independiente que pueda explicarse mediante circunstancias biográficas o por datos subjetivos.

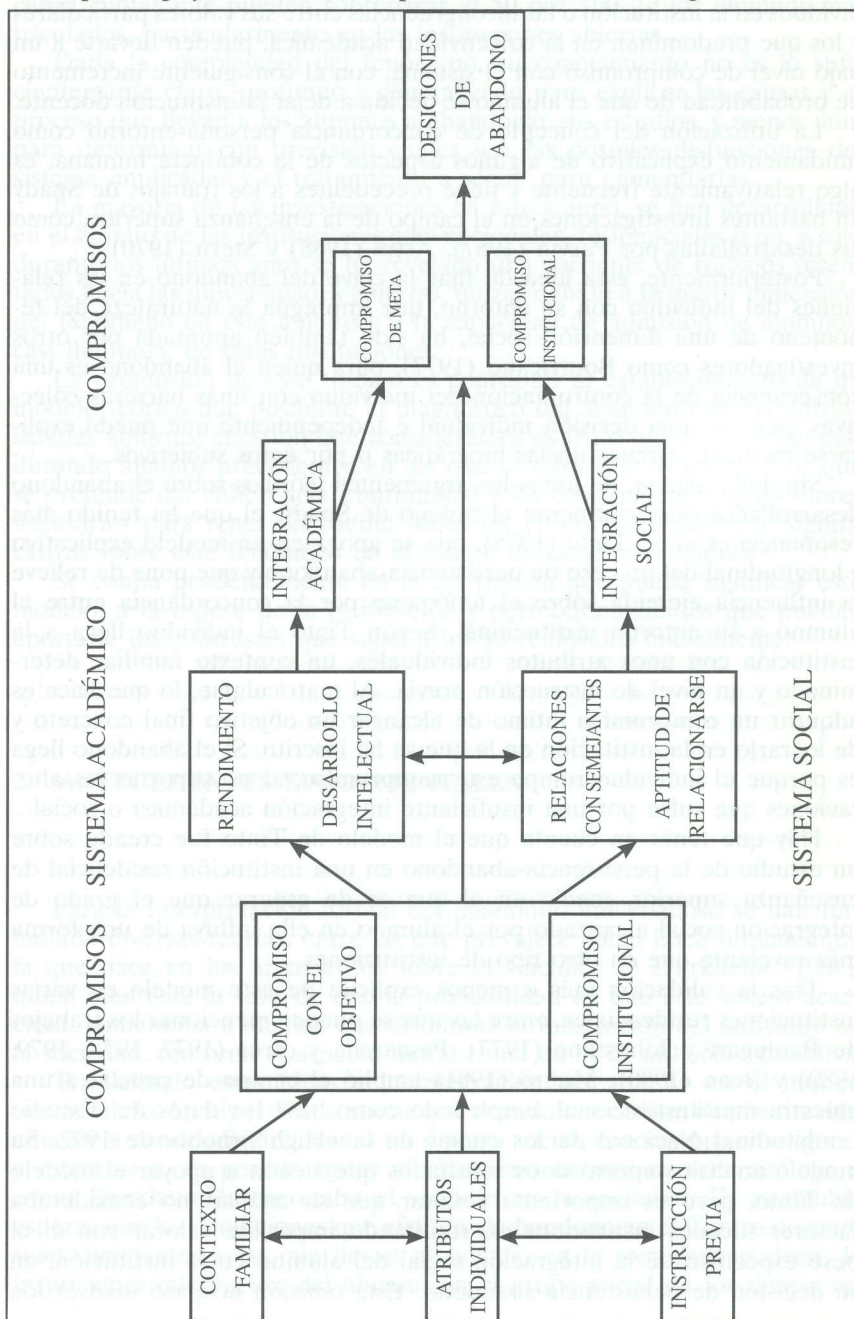
Sin duda alguna, de todos los argumentos teóricos sobre el abandono desarrollados posteriormente al trabajo de Spady, el que ha tenido más resonancia es el de Tinto (1975), que se apoya en un modelo explicativo y longitudinal del proceso de persistencia-abandono y que pone de relieve la influencia ejercida sobre el fenómeno por la concordancia entre el alumno y su entorno institucional. Según Tinto el individuo llega a la institución con unos atributos individuales, un contexto familiar determinado y un nivel de instrucción previa. Al matricularse, lo que hace es adquirir un **compromiso** íntimo de alcanzar un objetivo final concreto y de lograrlo en la institución en la que se ha inscrito. Si el abandono llega es porque el individuo rompe este **compromiso**, al no soportar las alteraciones que sufre por una insuficiente integración académica o social.

Hay que tener en cuenta que el modelo de Tinto fue creado sobre un estudio de la persistencia-abandono en una institución residencial de enseñanza superior, medio en el que es de esperar que el grado de integración social alcanzado por el alumno en ella influya de una forma más revelante que en otro tipo de instituciones.

Tras la validación más o menos explícita de este modelo en varias instituciones residenciales, entre las que se pueden mencionar los trabajos de Baumgart y Johnstone (1977), Pascarella y otros (1977, 1978, 1979, 1980) y Bean (1980), Munro (1981) amplió el campo de prueba a una muestra multiinstitucional, empleando como base los datos del Estudio Longitudinal Nacional de los cursos de la «High School» de 1972. Su modelo analítico aportó unos resultados que vienen a apoyar el modelo de Tinto, pero es importante resaltar que su análisis no consideraba factores sociales institucionales, resultando imposible valorar con él el peso específico de la integración social del alumno en la institución, en su decisión de persistencia-abandono. Esta omisión no pasó inadvertida

CUADRO 1

Esquema gráfico del modelo explicativo del abandono según TINTO



a Pascarella y Chapman (1983) y a Pascarella, Duby e Iverson (1983), quienes completaron la validación del modelo de Tinto para instituciones no residenciales, en las que el grado de integración social del alumno no debe incidir en su decisión, pero en menor intensidad que en el tipo de Centro para el que fue ideado el modelo original.

Esta consideración está en la línea del resultado del análisis efectuado por Chikering (1974) sobre los datos del «American Council on Education», donde se prueba, de modo estadísticamente significativo, que los estudiantes no residentes tienden a implicarse en la vida cultural e intelectual de la institución, así como a interactuar con sus principales agentes de socialización, en menor medida que lo hacen los estudiantes que residen en el centro de estudio.

Sweet (1986) dio un paso más en el proceso de validación del modelo de Tinto, intentando ésta en el ámbito de las universidades abiertas y poniendo de relieve que los factores de integración social en la institución podrían tener muy poca incidencia sobre la conducta de abandono de los alumnos de este tipo de universidades, mientras que otras relaciones características de estas instituciones, que no son tenidas en cuenta por el modelo, podrían influir notoriamente en el compromiso del alumno y en su persistencia. (La necesidad de modificar el modelo cuando se trata de aplicarlo a centros de enseñanza no convencional ya había sido prevista, incluso, por el propio Tinto [1982].)

Parece evidente que las características de las relaciones sociales a tener en cuenta por su incidencia en el compromiso del alumno, son diferentes en las instituciones abiertas e, incluso, particulares dentro de cada una de ellas, ya que su metodología, sistemas de convivencia, tipos de contactos y medios de comunicación utilizados, difieren bastante de una institución a otras.

Para aclarar mejor la situación, conviene reflexionar sobre el campo de las relaciones sociales del alumno universitario en los distintos tipos de instituciones consideradas en los modelos que se han citado. En un sentido amplio, las relaciones sociales a considerar deberían ser las que tiene el alumno con la totalidad de su entorno social. Ahora bien, cuando se trata de un alumno que estudia en un centro residencial, es muy reducido el entorno que pueda quedar al margen de su internado y, por tanto, el modelo original de Tinto que considera únicamente las relaciones sociales con la institución, tiene prácticamente en cuenta la totalidad de las que pueden afectarle.

Si consideramos ahora a un alumno de una universidad convencional no residencial, podríamos establecer la hipótesis de que su vida y relaciones en el campo universitario, aunque no ocupen todo su tiempo, tienen un gran peso, el más importante quizás, dentro del marco general de sus relaciones sociales, por lo que las modificaciones aportadas por Pascarella y otros al modelo de Tinto, adquieren así explicación y sentido.

CUADRO 2

Correspondencia de los principales modelos de persistencia-abandono y relaciones sociales consideradas en ellos

INSTITUCIÓN		MODELO	RELACIONES SOCIALES CONSIDERADAS EN EL MODELO
TIPO	RELACIONES SOCIALES		
	INSTITUCIONALES	NO INSTITUCIONALES	
Residencial	Muy elevadas	Escasas	TINTO (1975)
No residenciales	Importantes	Considerables	PASCARELLA (1983)
Abierta	Menos importantes y diferentes	Importantes	SWEET (1986)
Abierta	Menos importantes y diferentes	Importantes	GRANADOS (1989)
			Institucionales
			Institucionales en menor grado
			Institucionales en menor grado y con nuevas variables
			Institucionales y no institucionales

Consideremos, por último, las relaciones sociales en una universidad abierta en general. Sus alumnos suelen ser personas con edades y obligaciones sociales diferentes, con bastante posibilidad de cambiar de estado civil, tener hijos o adquirir deudas o cargas económicas y sociales, teniendo que compartir frecuentemente su dedicación al estudio con la que requieren sus obligaciones familiares, laborales y sociales, todo ello a lo largo de un período académico que suele adivinarse, en general, bastante prolongado. El internado de los alumnos residenciales o el campus del alumno de las instituciones no residenciales convencionales, es sustituido aquí por el medio social en su sentido más amplio, y las relaciones con los profesores y alumnos y la asistencia a bibliotecas, conferencias, etc., son reemplazadas por unos contactos esporádicos presenciales con el profesorado de la Sede Central, una asistencia a los Centros Tutoriales más o menos frecuente, unas relaciones a través de diversos medios de comunicación y las constantes relaciones con el medio laboral y familiar, que son las que, en mayor medida temporal, sustituyen el campus, ejerciendo una influencia que puede ser decisiva en la conducta de persistencia-abandono del alumno.

En el cuadro 2, se resume a grandes líneas, la implicación de las relaciones sociales del alumno en los distintos tipos de instituciones universitarias, así como la naturaleza de las que han sido consideradas predominantemente en los diferentes modelos desarrollados para las mismas.

En el modelo que se propugna para las universidades abiertas, además de las relaciones sociales institucionales, se tienen en cuenta otras no institucionales (familiares y laborales). Se apoya en líneas generales en

el modelo de Tinto y viene a ratificar a Sweet, en la necesidad de introducir nuevas variables que reflejen las singulares relaciones de este alumnado con la institución (metodología, consultas telefónicas, etc.), pero, además, toma en consideración la influencia de las relaciones no institucionales para no dejar escapar aspectos que pueden ser fundamentales para la explicación del abandono en este tipo de universidades.

3. MODELO PROPUESTO SOBRE EL ABANDONO EN LAS UNIVERSIDADES ABIERTAS

El núcleo central de este modelo es el **compromiso** del alumno **con su meta final y con la institución**. El abandono llega cuando alguno de estos compromisos se rompe.

La crisis en este núcleo no es algo atípico, pues una de las características de este alumnado es que suele plantearse, con bastante frecuencia, la posibilidad o conveniencia de no continuar sus estudios, pasando a alguna de las situaciones posibles de abandono.

Mientras el **compromiso** perdure, se verá sometido a tensiones provenientes de su particular integración académica y social, que inducen en el alumno unas sensaciones íntimas que fortalecen o debilitan su vinculación.

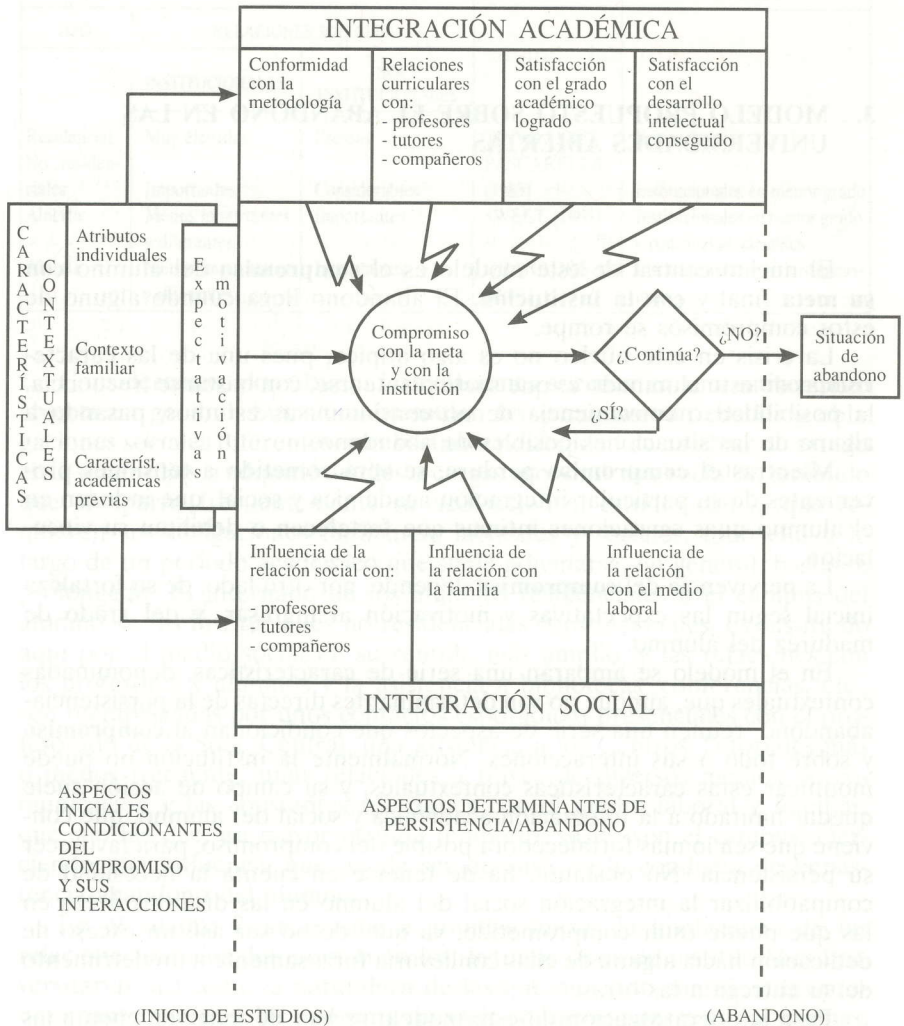
La pervivencia del **compromiso** depende, por otro lado, de su fortaleza inicial según las expectativas y motivación al ingresar, y del grado de madurez del alumno.

En el modelo se amparan una serie de características, denominadas contextuales que, aunque no son determinantes directas de la persistencia-abandono, reúnen una serie de aspectos que condicionan al **compromiso** y sobre todo a sus interacciones. Normalmente la institución no puede modificar estas características contextuales, y su campo de acción suele quedar limitado a la integración académica y social del alumno, que conviene que sea lo más fortalecedora posible del compromiso, para favorecer su persistencia. No obstante, ha de tenerse en cuenta la necesidad de compatibilizar la integración social del alumno en las distintas áreas en las que puede estar comprometido, ya que, de no ser así, un exceso de dedicación hacia alguna de ellas conllevaría forzosamente a un detrimento de su entrega a las otras.

Para la operativización de este modelo se han de tener en cuenta las peculiaridades de la universidad abierta a la que se desee aplicar pero, aun sin llegar al detalle del establecimiento de las variables operativas, nos parece posible recoger una serie de características que creemos deben

CUADRO 3

Modelo teórico-explicativo del abandono en las universidades abiertas



ser amparadas en el estudio del abandono en cualquier institución de este tipo, si bien su importancia relativa podría tener una valoración algo diferente de una institución a otra, según sus peculiaridades.

Hecha esta salvedad, quizás sea conveniente comenzar fijando nuestra atención en el área del compromiso.

3.1. El compromiso del alumno

¿Qué aspectos de éste deben ser tenidos en cuenta de cara al estudio del abandono? En general, cuando un alumno llega a una institución abierta, lleva consigo unas **expectativas** y una **motivación**, en su doble vertiente, hacia una meta final y hacia la institución, cuya naturaleza e intensidad nos dan una medida de las propias de su compromiso al ingresar. Si éstas no son muy intensas, es decir, si el **compromiso** nace débil, la probabilidad de que éste se rompa ante las dificultades o dureza de la labor que espera al alumno, debe ser alta. Por otro lado, aunque el **compromiso** nazca fuerte, es importante que sea maduro, es decir, que se erija sobre el conocimiento de las posibilidades y exigencias reales que, para cada alumno en particular, con todas sus circunstancias, va a implicar la consecución de su meta en esa institución. La menor experiencia en las metodologías que se suelen impartir en este tipo de instituciones, la menor relación de este alumno con otros compañeros que puedan transmitirle sus propias vivencias en este tipo de aprendizaje y circunstancias personales y sociales diversas, dificultan la madurez de su compromiso más que en una universidad convencional. De todo ello se deriva la necesidad de *orientación inicial* y de información y asistencia, casi permanente, pero, en cualquier caso, oportunamente anticipado a las posibles situaciones de confusión o sorpresa, que puedan presentarse a este alumnado.

Así pues, si lo que se desea, además de evaluar la intensidad del compromiso inicial, es intentar diagnosticar y prever el abandono, conviene en un orden práctico conocer el estado de cada uno de estos aspectos, sin olvidar la importancia de la subjetividad de los mismos, ya que la decisión de persistencia o abandono, es en cada alumno algo que se desarrolla en su intimidad.

Por último, aunque el compromiso sea aceptablemente fuerte y maduro, hemos de tener en cuenta que uno de los condicionantes que pesa sobre este alumnado, a pesar de los esfuerzos que realice la institución para paliarlo, es la soledad y, bajo tal premisa, además de madurez e información preventiva, es necesario que el nivel de autoconfianza del alumno no sea bajo, porque su carrera es, previsiblemente, de fondo.

Estas consideraciones, extraídas de nuestra propia experiencia sobre

los alumnos de Letras de la UNED (Granados, 1989), están en la línea de lo anunciado por Kahl y Cropley (1986), en relación al alumnado de las universidades abiertas en general:

- Su nivel de autoconfianza es bajo.
- Dada su situación de aislamiento y necesidad de autoorganizarse, tienden a preocuparse mucho por recibir el material didáctico sobre el que van a trabajar, totalmente ordenado y estructurado, desde un principio.
- La idea de interrumpir sus estudios es una posibilidad con la que están muy familiarizados, ya que la consideran enseguida ante cualquier dificultad o contrariedad.
- Se habitúan a estudiar en un entorno determinado fuera del cual la posibilidad de hacerlo queda descartada de antemano.

3.2. Situación de abandono

Cuando el alumno, sin que haya fracasado reiteradamente, rompe su compromiso con su meta o con la institución, se produce el abandono bajo alguna de sus formas. Precisar éstas lleva consigo delimitar el concepto global de abandono y de las diversas situaciones en él amparadas, lo que no es nada obvio a la vista de la frecuencia con la que los investigadores han acogido, bajo una misma denominación, formas de conducta diferentes (Tinto, 1975). Dentro de las pérdidas que pueda haber en una cohorte de alumnos, hay que distinguir entre los **fracasos** a causa de los suspensos y los **abandonos en general**, como aconseja Glatter y Weddell (1971). Entre los abandonos conviene distinguir, a su vez, los *abandonos iniciales*, nada más comenzar el curso (Woodley y Parlett, 1983), los que lo hacen con la decisión de no volver a matricularse nunca, quienes constituyen lo que Reisser y Schnitzer (1986) denominan *abandono estricto* o *núcleo duro* y los *abandonos provisionales*, que son todos los demás, en principio potencialmente recuperables, y en los que se pueden apreciar situaciones diferentes, a saber:

- *Cambio de institución* o traslado que, obviamente, debe ser consecuencia a una ruptura del compromiso con la institución, con posible supervivencia del compromiso de meta.
- *Cambio de disciplina* o traslado interno, que corresponde a una

ruptura del compromiso de meta, prevaleciendo el compromiso con la institución.

- *Abandono temporal*, bien sea circunstancial (en espera de que pase el impedimento a la continuación de los estudios) o indefinido.

Es importante resaltar que para perfilar bien la conducta de abandono del alumno, no basta con conocer cuál es el tipo de abandono que sigue sino, también, cuál es su **intención** como factor importante sobre su conducta futura (de un posible retorno) e incluso el tipo de **sentimiento** que guarda hacia la institución. En este sentido, Fishbein y Ajzen (1975) argumentan que las actitudes y experiencias pasadas de los alumnos influyen en su conducta futura mediante las intenciones; Bean (1981), por su parte, no sólo ha demostrado que al final la intención siempre influye sobre la persistencia, sino que también la influencia de otros factores importantes, como el compromiso con la institución, prevalece a través de las intenciones.

Para terminar en relación al área de características relativas a la situación de abandono, además del tipo de abandono, intención y sentimiento latente, conviene conocer, en un orden práctico, cuáles son las causas por las que el alumno cree que ha llegado a esa situación, entre las que hay que significar, en último extremo, a la que haya sido desencadenante. Entre estas causas de abandono, algunas serán inherentes a la institución y sobre ellas se podrá, en principio, actuar más fácilmente para prevenirlas; otras tendrán que ver con la institución, pero no exclusivamente, requiriendo para su prevención unas acciones más complejas. Por último, también hay causas que se escapan totalmente al campo de acciones al alcance de la institución, pero, a tenor de la experiencia de algunos investigadores (Woodley y Parlett, 1983) y de la nuestra, éstas son las menos frecuentes.

En este tipo de instituciones que estamos estudiando, muchas de las causas de abandono suelen estar en relación con la integración social, aunque también hay algunas de tipo académico. Es de destacar que según los resultados experimentales alcanzados en investigaciones sobre alumnos de Letras de la UNED (Granados, 1989), casi dos tercios de la muestra abandonan por causas que tienen que ver con problemas de integración social o incompatibilidad o dificultad de viabilidad del compromiso con el estudio, simultáneamente a otros compromisos o circunstancias ajenas a la universidad, por lo que escaparían a los considerandos de los otros modelos precedentes. Entre las causas desencadenantes, hay que contar, por orden de importancia, con circunstancias personales de diversa naturaleza, circunstancias profesionales, dificultades para el estudio y circunstancias familiares. Su motivación latente suele ser más persistente hacia la meta final que hacia la institución, no siendo infrecuente un

sentimiento reprobatorio hacia esta última, casi siempre en el sentido de denunciar deficiencias organizativas, informativas y asistenciales.

3.3. La integración académica

Según el modelo, la ruptura del compromiso llega como consecuencia de problemas en la integración académica o social del alumno con su entorno. Entre las características a tener en cuenta en la primera, figura la compensación que el alumno recibe por sus esfuerzos y sacrificios realizados en pos de su meta final. Conviene matizar que se trata, en realidad, de dos tipos de compensaciones diferentes: una **intrínseca** que consiste esencialmente en el **logro de un desarrollo intelectual**, y otra **extrínseca**, determinada principalmente por el **logro académico reconocido** que va alcanzando.

Si en la opinión subjetiva del alumno, estas compensaciones le son suficientes, su compromiso deberá salir fortalecido, al ver confirmadas, al menos en parte, sus expectativas. Pero, si el desarrollo intelectual logrado, o los éxitos académicos y asignaturas superadas no le compensan suficientemente, lo más probable es que se pregunte si su esfuerzo merece la pena, con el consiguiente riesgo de ruptura del **compromiso**.

Algunos investigadores como Ammons (1971), Astin (1972) y Tinto (1975), coinciden en señalar al logro académico como el factor más importante a considerar en la integración académica en relación al fenómeno de persistencia-abandono. También existen precedentes que, como los anteriores, se refieren a las instituciones convencionales, tales como Sarnoff y Raphael (1955), Damel (1963), Faunce (1966), Rose y Elton (1966), Bayer (1968), Medsker y Ternt (1968), Spady (1971), que señalan una relación entre el desarrollo intelectual logrado y la persistencia en la institución, si bien no hay que olvidar en esta característica, tal como puntualiza Summerskill (1962), que lo más decisivo en esta relación es la congruencia del desarrollo intelectual del alumno con el clima que prevalece en la institución. Algunos autores como Rossman y Kirk (1968), Hanson y Taylor (1970), Dresser (1971), Rootman (1972) y Tinto (1975), atribuyen a esta falta de congruencia un peso decisivo en los casos que dan lugar a conductas de abandono voluntario.

Las otras características a destacar, dentro del campo de la integración académica, son la *conformidad con la metodología* de la institución y las *relaciones académicas con profesores tutores y alumnos*. Sweet (1986) parece tener razón al afirmar que, especialmente en las universidades abiertas, la integración académica depende en gran medida de la validez de los

materiales y medios utilizados en los cursos, incidiendo especialmente estos últimos en aspectos innovadores sobre la enseñanza convencional. Woodley y Parlett (1983) atribuyen el abandono en la «Open University», entre otras cosas, a deficiencias de integración académica de los alumnos en relación con sus tutores, la radiodifusión, el material didáctico, exámenes y otras relaciones académicas con la institución. En la investigación anteriormente citada sobre los alumnos de Letras de la UNED que han abandonado, se han podido ratificar estos aspectos, pero conviene señalar que, en general, no son estas disconformidades o defectos de las relaciones académicas, entre el alumno y las distintas instancias o servicios de la institución, causas suficientes para llevar «per se» al abandono en la mayoría de los casos; eso sí, teniendo en cuenta la poca «salud» de su **compromiso**, pueden erigirse en complicaciones insuperables, que le arrastran a una situación de abandono.

3.4. La integración social

Aunque Tinto (1975) atribuye un mayor peso a la integración académica que a la social en el fenómeno del abandono (no hay que olvidar el tipo de institución a la que se refiere), Sweet (1986) ha demostrado que la integración social en la institución es un factor peculiarmente importante cuando el sujeto de estudio es el alumnado de una universidad abierta. Pero más aún, dado que el entorno social del alumno de este tipo de universidades es el más amplio y complejo que pueda encontrarse, en su actividad cotidiana inciden, en gran medida, las interacciones sociales con su medio familiar y laboral, e ignorar estos aspectos supondría, como ya se ha indicado, dejar al margen del modelo explicativo a casi dos tercios de los abandonos de algunas instituciones. Así pues, los ámbitos de integración social que han de tenerse en cuenta para los alumnos de una institución abierta deben ser principalmente tres: el **universitario**, el **familiar** y el **laboral**.

Spady (1971) señala también que, aunque la idea individual no sea congruente con la predominante del clima social de la institución, la integración social puede desarrollarse si el alumno tiene un soporte suficiente de compañeros. A este respecto, Newcomb y Flacks (1974) observan que los «desviados sociales», es decir, los alumnos que se apartan de la moda y clima social existentes, registran más abandonos que aquellos que entablan amistades con alumnos que se encuadran en los grupos predominantes.

La ausencia de cualquier grupo de apoyo es asociada más frecuentemente con la retirada voluntaria que con el fracaso por Rose y Elton

(1966), Grande y Simons (1967), Hanson y Taylor (1970) y Rootman (1972).

Hanson y Taylor (1970) prueban que quienes se retiran tienen un nivel de relaciones sociales menor que los que persisten y que los que fracasan. En este último sentido Lavin (1965), Wallace (1966), Phillips (1966), O'Shea (1969) y Spady (1971), entre otros, denotan, por otra parte, que una excesiva integración en el medio social puede llevar a sustraer demasiado tiempo a los estudios y acarrear unos bajos resultados e incluso el fracaso académico. Este es un aspecto más, diferenciador de estas dos conductas de abandono, pues el retiro voluntario raramente ocurre como resultado de una excesiva integración social.

Si trasladamos estas conclusiones al ámbito estrictamente universitario del alumno de una institución abierta, podemos extraer algunas deducciones de interés:

— Nos parece obvio que en una universidad abierta, a medida que exista una mayor integración social, la persistencia en la institución, al igual que ocurre en la universidad tradicional, también quede reforzada. Pero la experiencia nos muestra que tal tipo de relaciones, dadas las peculiaridades de este tipo de instituciones y de su alumnado, son poco frecuentes y, en muchos casos, ni existen. Resulta más alarmante aún, el hecho de que lo que influye directamente sobre la persistencia sea la propia percepción individual de la integración social, pues ésta es, para la gran generalidad de los alumnos de una universidad abierta, francamente negativa.

— Por el contrario, consideramos que la falta de congruencia de la idea individual con la prevaleciente en el clima social del centro es una característica que debe tener menor incidencia en una universidad abierta que en una convencional. Tengamos en cuenta que la presión social de un medio incongruente es intensa para un alumno que desarrolle su actividad inmerso en él la mayor parte del tiempo, pero no lo es para el de una universidad abierta, donde puede quedar prácticamente fuera del alcance de cualquier presión social en la institución. Más aún, estimamos que es difícil que algunos de estos alumnos, en las condiciones bajo las que desarrollan su labor, lleguen a disponer de base suficiente para atribuir un determinado clima social a su universidad. Realmente uno de los mayores inconvenientes que explícita o implícitamente atribuyen con cierta frecuencia a estas instituciones es su **fría impersonalidad**.

— Por otra parte, si la ausencia de algún grupo de apoyo suele empujar al alumno a una conducta de abandono en forma de retiro voluntario en la universidad convencional, dadas las mayores dificultades para que los

alumnos de las universidades abiertas encuentren sus correspondientes grupos de apoyo es posible que, una gran parte de los abandonos de estos alumnos tengan tal origen. En la medida en que este principio de las universidades convencionales sea trasladable a las universidades abiertas, muchos de sus abandonos deben ser voluntarios por no haber encontrado un grupo de alumnos en el que apoyarse mediante una integración social adecuada.

— También nos parece interesante que se haya podido establecer, para la universidad convencional, el principio de que una excesiva integración social, bien sea con los compañeros, con los profesores o con cualquier asociación o actividad extracurricular, puede detraer demasiado tiempo y llegar a perjudicar la integración académica. Si nos planteamos este mismo principio trasladado a una universidad abierta, sin limitarnos al ámbito estrictamente universitario, y considerando, pues, además de éste, el familiar y laboral, deberíamos afirmar que la excesiva integración social en éstos, en actividades extracurriculares, puede detraer demasiado tiempo al alumno a costa de un perjuicio en su actividad académica y en los resultados, pudiéndole llevar a conductas de abandono temporales o definitivas.

Todo esto viene a poner de relieve uno de los aspectos más importantes, pues las actividades en el ámbito familiar y laboral sobrepasarán, en general, el campo de las decisiones individuales del alumno, sin que éste pueda por tanto en tales casos, evitar el deslizamiento hacia una conducta de abandono (aun en contra de sus deseos, voluntad y posibilidades individuales). Esta deducción está avalada por los resultados de Woodley y Mcintosh (1980), donde se afirma que el 77 por 100 de los abandonos en la «Open University» obedecen a la necesidad de atender obligaciones domésticas y laborales.

Ahora bien, la integración social del alumno consiste no sólo en las relaciones con otros estudiantes, sino también en su participación en actividades y en sus relaciones con profesores y personal administrativo de la institución, todas ellas extraacadémicas.

Según Spady (1971), las actividades extracurriculares desarrolladas, sin llegar a deteriorar la actividad académica refuerzan el compromiso con la institución de los participantes en ellas y reducen la posibilidad de su abandono.

Opinamos que este resultado puede extrapolarse, sin más, de la universidad convencional a las universidades abiertas, para cuyo alumnado no encontramos ningún impedimento o característica especial que invalide esta regla. Más aún, si consideramos el marco real de estas universidades, observaremos que la mayoría de estas actividades se organizan a través de sus representaciones o centros regionales, por lo que los contactos informales con los mismos, así como la participación en actividades or-

ganizadas por ellos (convivencias, excursiones, visitas, conferencias, actividades deportivas, etc.) deben constituir la vía más directa para el reforzamiento social del compromiso del alumno con la institución.

Por lo que concierne a la integración social con los profesores o tutores, según Gekoski y Schwartz (1961), Gamson (1966), Wrenland y Bidwell (1966) y Centra y Rock (1971), existe una relación directa de la misma con la persistencia en la institución. Spady (1971) sugiere que esta relación, además de aumentar la integración social y reforzar el compromiso con la institución, también incrementa la integración académica individual.

En un trabajo ya citado sobre las universidades abiertas, Sweet (1986) mantiene, en relación con este punto, la importancia del contacto telefónico entre profesores y alumnos de cara a lograr una buena integración social a este tipo de instituciones. En su opinión, el número de contactos telefónicos entre tutores y alumnos es uno de los índices más fiables para medir la integración social del alumno en las universidades abiertas. Pascarella y Terenzini (1979) han analizado el contenido de este tipo de conversaciones telefónicas, comprobando que pueden encuadrarse en distintos tópicos, entre los que se pueden citar las consultas sobre metodología y cuestiones académicas, pero la mayoría de su contenido concierne a problemas personales o a intercambios sociales.

En realidad creemos que deben ser tenidos en cuenta, además de los contactos telefónicos, la frecuencia con que se establecen relaciones entre el alumno y los profesores (en todos sus niveles), a través de cualquier medio disponible al que se pueda acudir para tratar cuestiones no académicas, con cualquier tipo de profesorado del centro: las visitas, las convivencias e incluso la correspondencia, también deben ser consideradas.

Por lo que respecta al ámbito familiar y laboral, entre las razones de abandono que Fulton (1977) denomina externas, se citan: dificultad con la familia, traslado laboral y cambio de estado civil, entre otras. En este mismo sentido, Woodley y Parlett (1983) señalan para la «Open University», las siguientes causas de abandono: enfermedad de algún familiar, cambio de estado civil, nacimiento de un hijo, cambio de domicilio, incremento de horas de trabajo o responsabilidades, cambio de empleo, falta de estímulo por parte de la esposa, marido o jefe.

Todo esto nos viene a señalar la incidencia de la integración social en la familia y en el trabajo, en los alumnos de las universidades abiertas, sobre su compromiso de persistencia-abandono. Según hemos comprobado, también aquí una excesiva integración social del alumno, voluntaria o no, suele llevar consigo una excesiva detracción del tiempo que necesita dedicar a sus actividades académicas; pero, también, los problemas derivados de una falta de integración social en ambos medios puede ser causa indirecta del debilitamiento de este compromiso.

Aunque Tinto (1975) considera que la característica más importante

de la integración social es la relación extracurricular con algún grupo de compañeros, Pascarella y Chapman (1983) indican que esta importancia disminuye cuando se trata de centros no residenciales. Nosotros insistimos en que, en una universidad abierta, el peso de esta característica debe ser aún menor, y que por el contrario el de la integración social en el medio familiar y laboral y, sobre todo, la compatibilidad de esta integración con las relaciones con la institución, tienen mucha más importancia que en el caso de alumnos de universidades convencionales.

3.5. Características contextuales

Aunque en el modelo presentado el rol de las características de este área no sea decisivo, quizá sea conveniente considerarlas por razones de complejidad, de interés estadístico y de apoyo a los análisis que se efectúen sobre las características de las otras áreas.

No es difícil encontrar precedentes de investigación en este campo, entre los que es frecuente la operativización de características tales como sexo, edad de ingreso, estado ocupacional, nivel académico de los padres, ocupación de los padres, lugar de residencia, nivel económico, configuración familiar, apoyo familiar, titulación al ingresar, calificaciones previas e interrupción de estudios anterior a la matriculación. Entre estos precedentes pueden ser de interés: Lembesis (1965), Trent y Ruyle (1965), Jaffe y Adams (1970), Fulton (1977), Peng y Felters (1978), Tinto (1975), Pascarella y Chapman (1983), Woodley y Parlett (1983), Sweet (1986), Jiménez (1987) Guillamon (1989), etc.

La importancia que nos merece este área por su incidencia en el fenómeno es relativa, pues si bien el alumno y su contexto deben tener una parte importante en la explicación de su comportamiento, el enfoque inherente al modelo considera, ante todo, que la conducta es producto de la interacción del alumno con el ambiente.

De hecho, hemos querido contrastar la significación de las características de este área en la población investigada de los alumnos de las Facultades de Letras de la UNED, intentando diferenciar, sobre ellas, perfiles de subgrupos de la muestra estudiada, sin que los resultados hayan sido, en ningún caso, lo suficientemente significativos para establecer algún rasgo diferencial en algún subgrupo, lo que, en nuestra opinión, también viene a avalar el enfoque conceptual de base que se presenta para la explicación del abandono en las universidades abiertas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez identificadas las conductas de abandono en una universidad abierta, creemos que el desarrollo del modelo presentado y la evaluación de las variables originadas en una operativización de sus características, adecuada a la población estudiada, facilita una explicación del fenómeno en este tipo de instituciones, que tiene en cuenta los aspectos académicos, cognitivos y sociales que deben ser considerados.

Para completar un diagnóstico de este tipo conviene, además, clasificar poblaciones por conductas e investigar las interacciones sobre estas poblaciones, para fijar sus variables claves. A la explicación del fenómeno, proporcionada por el modelo, se le añadiría así, el control teórico del abandono para estos grupos de alumnos.

Desarrollada esta fase, procedería continuar con la intervención práctica sobre el fenómeno, que es una etapa vinculada a la anterior, que parte de la selección de las variables a modificar, teniendo en cuenta su importancia, la viabilidad y el coste (económico y temporal) del procedimiento a seguir y el desarrollo del plan de actuación consiguiente.

Sólo de esta manera nos parece factible combatir seriamente uno de los mayores problemas de las universidades abiertas de nuestra época: el abandono de su alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- AMMONS, R. M. : *Academic persistence of some students at St. Petersburg Junior College*. St. Petersburg Junior College, St. Petersburg, 1971.
- ASTIN, A. : «The College Enviroment». *American Council on Education*, 1968.
- : «Predicting academic performance in college». *A.C.E. Research Reports*, 7. American Council on Education, 1972.
- BAUMGART, N., JOHNSTONE, J. : «Attrition at an Australian University: a case study», *Journal of Higher Education*, 48, 553-570, 1977.
- BAYER, A. : «The College dropout: Factos affecting Senior College Completion». *Sociology of Education*. 41, 305-316, 1968.
- BEAN, J.: «Dropout and turnover, the synthesis and test o causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 55-187, 1980.

- BEAM, J. : «Student attrition intentions and confidence: Interactions effects in a path model» *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Los Angeles, 1981.
- BOURRICAUD, F. : «Remarques finales». *Paedagogica Europaeae*. 3, 107-110, 1977.
- CENTRA, J., ROCK, D. : «College environments and student achievement». *American Educational Research Journal*. 8, 623-634, 1971.
- CHICKERING, A. : *Communting Versus Residential students: Overcoming Education the Inequities of Living Off-Campus*. Jossey-Bass. San Francisco, 1974.
- DAMEL, K. L. B. : *A study of dropouts at the University of Alabama respect to certain academic and personality variables*. Unpublished dissertation. University of Alabama, 1963.
- DRESSER, D. : *The relations hip between personality needs, college expectations, environmental press, and undergraduate attrition in a University College of liberal arts*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, 1971.
- DURKHEIM, E. : *Suicide* (J. Spauldin y G. Simpson, trans). Glencoe : the Free Press, 1961.
- FAUNCE, P. : *Personality characteristics and vocational interest related to the college persistence of academically gifted women*. Doctoral dissertation. University of Minnesota, 1966.
- FISHBEIN, M., AJZEN, I. : *Belief, altitude, Intention and Behavior: An Introduction to theory and Research Reading*, M. A. Addison-Wesley, 1975.
- FULTON, O. : «Drop-Outs in Great Britain». *Paedagogica Europaeae*. 3, 13-30, 1977.
- GANSON, Z. : «Utilitarian and normative orientations toward education». *Sociology of Education*. 39, 46-73, 1966.
- GEKOSKI, N., SCHWARTZ, S. : «Student mortality and related factors». *Journal of Educational Research*, 54, 192-194, 1961.
- GLATTER, R., WEDDELL, E. G. : *Study by Correspondence*. Londres, Longman, 1971.
- GRANADOS, P. : *Análisis del fenómeno del abandono en las universidades abiertas*. Tesis doctoral inédita. UNED, 1989.
- GRANDE, P.; SIMMONS, J. : «Personal values and academic performance among engineering students». *Personnel and Guidance Journal*, 46, 585-588, 1967.
- GUILLAMON, J. : *Análisis del fenómeno del abandono de los estudios en el Curso de Acceso Directo para mayores de 25 años de la UNED*. Tesis doctoral inédita. UNED, 1989.
- HANSON, G.; TAYLOR, R. : «Interaction of ability and personality; Another look at the dropout problem in an institut of technology». *Journal of Counseling Psychology*, 17, 540-545, 1970.
- JAFFE, A.; ADAMS, W. : «Academic and socio-economic factors related to entrance and retention at two and four-year colleges in the late 1960's.» *Proceeding the American Statistical Association*, 1970.
- JIMÉNEZ, C. : «Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción». *Revista de Educación*. 283. 284-314, 1987.
- KAHL, T; CROPLEY, A. : «Face-to Face versus Distance Learning: Psychological consequences and Practical Implications». *Distance Education*. 7, 1, 38-48, 1986.
- LAVIN, D. : *The prediction or academic performance*. New York, Rusell Sage Foundation, 1965.

- LEMBESIS, A.: *A study of students who with dren from college then second, Third or fourth years*. Unpublished doctoral dissertation University of Oregon, 1965.
- MEDSKER, L.; TRENT, J.: *Beyond High School*. San Francisco. Jossey-Bass, 1968.
- MUNRO, B.: «Dropouts from Higher Education: path analysis of a national sample». *American Educational Reseach Journal* 2, 133-141, 1981.
- NEWCOMB, T.; FLACKS, R.: *Deviant sucultures on a college campus*. Ann Arbor: University of Michigan, 1964.
- O'SHEA, A.: «Peer relationship and male academic achievement: A review and suggested clasification». *Personnel and Guidance Journal*, 5, 57-72, 1969.
- PASCARELLA, E.: «Student-faculty informal contact and college outcomes». *Review of Educational Research*. 50. 545-596, 1980.
- PASCARELLA, E.; CAPMAN, P. W.: «Al multi-institutional path analytic validation of TINTO'S model of college withdrawal». *American Educational Research Journal*. 20, 87-102, 1983.
- PASCARELLA, E.; DUBY, R.; IVERSON, B. K.: «A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in commuter institution setting». *Sociology of Education*. 56, 88-100, 1983.
- PASCARELLA, E; TEREZINI, P.: «Patterns of student. Faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman-atrrition». *Journal of Higher Education*. 5, 540-552, 1977,
- PASCARELLA, E.; TEREZINI, P.: «The relation of students precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition». *Research in Higher Education*. 9, 347-366, 1978.
- PASCARELLA, E.; TEREZINI, P.: «Student faculty informal contact and college persistence: A further investigation». *Journal of Educational Research*. 72, 214-218, 1979a.
- PASCARELLA, E.; TEREZINI, P.: Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*. 52, 197-210, 1979 b.
- PENGS, S. S.; FELTERS, W. B.: Variables Involved in Withdrawal During First Two Year of College: Longitudinal Finding from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. *American Educational Research Journal*. 3, 361-372, 1978.
- PERVIN, L.: A twenty college study of student college interaction using TAPE (transactional analysis of personality and enviroment): Rationale, reliability and validity. *Journal of Educational Psychology*, 58, 290-302, 1967.
- PHILLIPS, D.: Deferred gratification in a college setting: Some costs and gains. *Social Problems*. 13, 133-343, 1966.
- REISSERT, R.; SCHNITZER, K.: Abandono y éxito en los estudios de la República Federal de Alemania. En *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid, CIDE. 234-244, 1986.
- ROOTMAN, I.: Voluntary Withdrawal from a total adult socialization organization: A model. *Sociology of Education*, 45, 258-270, 1972.
- ROSE, H.; ELTON, C.: Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 343-372, 1966.
- ROSSMAN, J.; KIRK, B.: Factors related to persistence and withdrawal among university student. Unpublished manuscript. University of California. Berkeley, 1968.
- ROSNOFF, I.; RAPHAEL, T.: Five failing college students. *American Journal of Arthopsychiatry*. 25, 343-372, 1955.

- SPADY, W.: Dropout from Higher Education: toward empirical model. *Interchange*, 2, 38-62, 1971.
- SPADY, W.: Dropout from Higher Education: Am interdisciplinary review and sinthesis. *Interchange*, 1, 64-85, 1970.
- STERN, G.: *People in context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry*. Wiley-Interscience, 1970.
- SUMMERSKILL, J.: Dropouts from college. In N. Sanford (ed.). *The American College*, New York: Wiley, 1962.
- SWEET, R.: Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*. 7, 201-213, 1986.
- TINTO, V.: «Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research». *Review of Educational Research*. 1, 89-125, 1975.
- : «Limits of theory and practice in students attrition». *Journal of Higher Education*, 53, 687-700, 1982.
- TRENT, I.; RUYLE, J.: «Variation, flow and patterns of college attendance». *College University*, 41, 61-76, 1965.
- WALLACE, N.: *Student culture: social structure and continuity in a liberal arts college*. Chicago: Aldrive, 1966.
- WOODLEY, A.; MCINTOSH, N.: *The door stood ope: an evaluation of the open university younger pilot scheme*. Felmer Pres, 1980.
- WOODLEY, A.; PARLETT, M.: «Student dropout». *Teaching at a distance*, 24, 2-23, 1983.
- WRENLAND, R.; BIDWELL, C.: Classifying University Departament: an approach to the analysis of their effects upon undergraduates values and attitudes sociology of Education. 39, 237-254, 1966.

Actualmente se puede hablar de la tecnología como extensión del conocimiento (Hermal, 1986), siendo la cantidad de información y el flujo de datos tan desbordante (Ortiz, 1983) que nos encontramos en la era de la opulencia comunicacional. Gómez de Armijo (1987) escribe que las tecnologías de la información, trunfo de lanza de nuestro tiempo y nota definitoria de la cultura de nuestra época, avanzan y se desarrollan a una velocidad vertiginosa. Tal situación no puede ser ignorada por las Ciencias de la Educación en general y la Didáctica en particular, y máxime en una institución como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, preocupada por servirse de las más avanzadas tecnologías en orden a transmitir de la forma más eficiente posible cuanto hoy debe enseñarse.

Soto (1985) asegura que el desarrollo de la habilidad tiene que basarse en la organización y tratamiento adecuados de la información; y puesto que la tecnología reduce los tiempos y acorta las distancias (Martín Serrano, 1986) su uso es un imperativo de acción en orden a significar con los cambios que se operan en la sociedad y en el individuo (Jinosa, Pizarro, 1985).

La memoria del mundo ya no está sólo en las grandes bibliotecas.