

## I. INTRODUCCIÓN

Los nuevos planes de estudio que están implantándose en las universidades españolas al amparo de la L.R.U. (Ley de Reforma Universitaria, 1983) y disposiciones complementarias durante estos últimos años, se han concebido como un mecanismo de ayuda para resolver algunos problemas endémicos de la universidad española contemporánea. Junto con este propósito, también ha sido misión de esta reforma la renovación de la vida académica, a fin de conseguir la innovación pedagógica y el aumento de la calidad en la enseñanza universitaria. Sin embargo, el nuevo modelo parece estar generando efectos contrarios a los que inicialmente aspiraba. En la literatura educativa española de estos últimos años se ha comenzado a crear un campo de trabajo e investigación, centrado en el seguimiento de estos procesos de innovación (De Miguei, 1995; Romero, 1996; Martínez, 1996; Morales, 1996; Mas y Ribas, 1996; Sánchez Ferrer, 1996; De Miguel 1997; Cajide y otros, 1997; De Luxán, 1998 y Michavila y Calvo, 1998). En todos estos trabajos se pone de manifiesto que la reforma universitaria emprendida diez años atrás, ha provocado por una parte la aparición de nuevas problemáticas, que se unen a las ya existentes, y por otro lado la recolocación del funcionamiento de las instituciones universitarias ante la nueva normativa, pero manteniendo siempre el "*status quo*" previamente establecido.

Tomando como referencia la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hemos emprendido la tarea de determinar, mediante el presente estudio qué problemáticas han surgido en este contexto de reforma universitaria desde el punto de vista contrastado de diferentes agentes implicados en ella.

## II. MARCO TEÓRICO

### II.1 MARCO GENERAL

La modificación de las titulaciones universitarias y de los planes de estudio que deben dar acceso a las mismas puede considerarse como la más ambiciosa de las reformas de la Universidad Española emprendida en el último siglo. El punto de inicio es la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (L.R.U.) en 1983, después de que sucesivos borradores, de lo que inicialmente se llamó Ley de Autonomía Universitaria (L.A.U.), no hubieran iniciado siquiera el trámite parlamentario. La reforma de las titulaciones debe considerarse una consecuencia directa de la citada Ley y, además, uno de los mecanismos, que junto a otros, se han puesto en marcha a fin de mejorar la calidad de nuestras universidades (Romero, 1996:18). Dichos mecanismos de mejora son, además de la reorganización general de las enseñanzas universitarias los siguientes: la evaluación de la calidad de las universidades y del rendimiento del profesorado, los nuevos modelos de financiación, y la reforma de la L.R.U.

En el momento que se decidió iniciar la reforma, hacia 1985 accedían a la universidad española los jóvenes nacidos en la década de los 70, que constituyen las mayores cohortes de nacimientos de la historia de España. Ello supone que la demanda de plazas universitarias es más elevada que lo fue nunca; hasta el punto de dar lugar a que nuestro país sea el que tiene una mayor tasa de escolarización en ese nivel, siendo sus consecuencias más inmediatas: una gran masificación y la necesidad de improvisar un profesorado que en muchos casos no tiene tiempo de formarse y que debe emplear la mayor parte de su dedicación a la enseñanza en detrimento de la labor investigadora. A la par que el alumnado, se produce un espectacular aumento del número de centros y Universidades. Concretamente desde 1984 se han creado 16 nuevas universidades públicas y 8 privadas.

Por otra parte, cuando se inicia la reforma se viven momentos de bonanza económica que permitían ser optimistas respecto del futuro de la misma. Pero en el momento en que empiezan a aparecer la mayoría de los Decretos de Directrices Generales Propios (DGP's) se inicia a nivel mundial un período de retroceso económico que coincide con la Guerra de Golfo y que continua con la necesidad de equiparar nuestra economía con la del resto de miembros de la Unión Europea (Planes de Convergencia). Todo ello obliga a tomar medidas para disminuir el gasto público, y comienza a hablarse del mito de "coste cero" de la reforma de las enseñanzas universitarias. Este mito que se sabía imposible de alcanzar, ha generado no pocas disfunciones y probablemente ha influido de forma decisiva en la calidad final del proceso de reforma y sobre todo de implantación de las diferentes estrategias de mejora.

A las anteriores cuestiones debemos añadir la elección realizada por la Administración y contemplada en la propia L.R.U. que en su título preliminar dice textualmente: "*El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad...*". Este planteamiento excluyente en cuanto a la existencia de educación superior fuera de la Universidad, obliga a dar cabida en ésta a numerosas titulaciones que, si bien deben considerarse estudios superiores, por su fuerte carácter profesional no habrían necesitado ser universitarias, como de hecho sigue ocurriendo en otros países de nuestro entorno. Esta decisión ha tenido un papel importante en el aumento del catálogo de títulos universitarios y, además, ha de tener una fuerte repercusión en el coste de algunas de las enseñanzas.

Finalmente, no debemos olvidar el conjunto de factores externos e internos que han determinado la reforma de las enseñanzas universitarias (Michavila, 1998:59-60), junto a los ya reseñados con anterioridad. Entre los factores de **carácter externo** se encuentran al menos estos dos:

- Las *presiones corporativas*, que provenían de la equivalencia, sin solución de continuidad, entre el título académico y el ejercicio profesional. Estas presiones venían motivadas por las ideas que vinculaban el prestigio de un título o un número elevado de créditos a una mayor duración de los estudios.

- Los *intereses expansionistas*, del profesorado universitario reflejados en las áreas de conocimiento encargadas de la docencia del mismo, intentando vincular en su área el mayor número posible de horas de docencia. No obstante más adelante retomaremos este tema, que indudablemente ha condicionado el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias en nuestro país.

Entre los **factores internos** a la universidad que han condicionado la reforma destacan:

- La *forzada integración de todas las titulaciones en un mismo marco* que, aunque flexible hasta cierto punto, ha producido por mimetismo tensiones y expansiones artificiales de la carga lectiva y a la vez ha generado modelos homogéneos y uniformes que se han impuesto a la implantación de los citados nuevos planes de estudio.
- La *aceleración temporal* sin contrastar experiencias y sin una reflexión previa sobre los objetivos a alcanzar, junto a la ausencia de una investigación organizada y más estrategias de seguimiento y evaluación sistemáticas.

## II. 2 LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

### ii.2.1. Marco Legislativo

A parte de la L.R.U. en la que encontramos un marco global de la reforma de las enseñanzas universitarias, son dos fundamentalmente las disposiciones que la han regulado. Estas son el Real Decreto de **Directrices Generales Comunes** (R.D. 1497/1987) y las **Directrices Generales Propias**. Veamos con mayor profundidad en qué han consistido ambas.

## El Real Decreto de Directrices Generales Comunes (R.D. 1497/1987)

El primer instrumento legal para el proceso de la reforma, sólo precedido por otro R.D. sobre cuestiones generales de obtención, expedición y homologación de títulos (R.D. 1496/1987), ha sido el R.D. 1497/1987. Este R.D. de directrices generales comunes incluye todos los elementos en que debe fundamentarse la reforma y crea el catálogo de Títulos Universitarios Oficiales. No obstante esta disposición ha sido parcialmente modificada en 1994 (RD 1267/94), en 1996 (RD 2347/96), en 1997 (RD 614/97) y recientemente en abril de 1998 (RD 779/98). En todos ellos se pone de manifiesto un conjunto de medidas de corrección tendentes a la mejora de las disfunciones detectadas, y que normalmente han consistido en la disminución de la carga lectiva, a través de la redefinición del concepto de crédito, o bien en el hecho de abordar el problema de la fragmentación excesiva de las materias.

Sin embargo el planteamiento sigue siendo equivocado, al seguir abordándose la reforma de las enseñanzas universitarias desde la perspectiva de la implantación de nuevos planes de estudio, en vez de abordarse como un verdadero Diseño Curricular Innovador (De Miguel, 1997). Aun así, debemos recordar qué representó la puesta en marcha del RD 1497/87. Entre las novedades que aparecen en esta norma destaca el concepto de crédito que se define como unidad de valoración de las enseñanzas, pero se establece como simple medida de tiempo al especificar que: "*corresponderá a diez horas de enseñanza...*", a semejanza de lo que se había hecho previamente al regular los estudios de tercer ciclo. Además, se intentó combinar la libertad académica de cada universidad en la determinación de las asignaturas y la orientación específica que cada una desease dar a una carrera determinada, con unos mínimos contenidos comunes que garantizaran la coherencia formativa. Así, se definieron cuatro tipos diferentes de materias: las materias **troncales**, que establecían los contenidos homogéneos mínimos de una titulación, a cumplir por todas las universidades y fijados en las directrices generales propias de cada carrera; las materias **obligatorias** y **optativas**, fijadas discrecionalmente por cada universidad en su plan específico, y las disciplinas de **libre elección**, con las que el alumno contribuía al diseño personal del currículo.

Por otra parte se permite además la estructura cíclica sin división en cursos constituidos por un conjunto predeterminado de asignaturas. De esa forma el estudiante puede construir su propio itinerario sin necesidad de seguir ordenadamente los cursos en que se estructuraban los antiguos planes y que había sido el referente durante décadas. Este planteamiento obliga a abordar la formación universitaria desde otra mentalidad distinta al enfoque tradicional basado en la promoción curso a curso. El decreto de DGC define la carga global en créditos de las titulaciones y marca como mínimos 180 y 300 créditos para los de uno y dos ciclos respectivamente, además posibilita que los planes de dos ciclos puedan cursarse en 4 años en lugar de emplear los cinco tradicionales.

Desgraciadamente la realidad ha constatado que de lo diseñado a lo que después ocurre realmente va un trecho demasiado amplio, para ser ignorado. De esa forma con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio se han detectado numerosos fallos, de los que daremos cuenta empírica más adelante.

Junto al decreto de DGC, que representa la intención homogeneizadora del Consejo de Universidades, encontramos también los reales decretos de Directrices Generales Propias como instrumentos para el desarrollo de la autonomía, que previamente había dispuesto la LRU para las Universidades.

### **Los Reales Decretos de Directrices Generales Propias**

Las DGP tienen su antecedente en los documentos elaborados por distintas comisiones creadas en el seno del Consejo de Universidades y que fueron analizadas y enmendadas por las universidades y otras instituciones, como colegios profesionales o sociedades científicas.

Las DGP de un plan de estudio definen su estructura cíclica y las materias troncales detallando en cada una de ellas los contenidos y las áreas de conocimiento que pueden impartirlas.

El **porcentaje de troncalidad** es muy variable y mientras algunas titulaciones no llegan al 50%, otras se aproximan al 80%. Este aspecto ha provocado lo que ha venido en llamarse "*el blindado de los planes de estudio*" (Morales, 1996). Dicho fenómeno se produce cuando un determinado plan de estudios es elaborado a partir de unos topes porcentuales de troncalidad bajos, convirtiéndose en un plan tan específico que no permite la movilidad de los estudiantes entre universidades, al impedir las convalidaciones.

Otro aspecto que debemos destacar es el de la **gran disparidad en el número de créditos** que se atribuyen a las diferentes materias. En ocasiones es muy reducido y en determinados planes podía encontrarse una troncal de un crédito, junto a otras de 24 créditos. No obstante las medidas correctoras de los últimos decretos están normalizando la situación e impidiendo casos como los anteriormente citados.

En ocasiones también, se encuentran materias que teniendo descriptores semejantes suponen distinto número de créditos y además no están atribuidas a las mismas áreas de conocimiento. Este hecho impide la posibilidad de que una misma materia pueda servir para más de una titulación.

Finalmente debemos mencionar el caso particular de los planes de estudio de **titulaciones que sólo tienen segundo ciclo** y a las que se puede acceder desde diferentes primeros ciclos. Cada real decreto de DGP ha sido complementado con otro en el que se definen los títulos desde los que se puede acceder y los complementos de formación que se pueden cursar en función de la procedencia; estos decretos de complementos de formación, llamados "*de pasarelas*", tienen estructuras diversas y en unas ocasiones son muy específicos en cuanto al número de créditos y contenidos que se deben cursar, y en otros, marcan los máximos y mínimos contenidos generales que deben más tarde ser precisados por las universidades.

Podríamos finalizar este apartado admitiendo que todo este despliegue "*renovador*" ha estado viciado desde su origen; es decir, desde el diseño inicial

propuesto por la Administración Pública. Este hecho, sin duda ha marcado el destino de la reforma y probablemente haya contribuido al actual estado de deterioro del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias. Con este planteamiento inicial la reforma se ha centrado fundamentalmente en los aspectos organizativo-administrativos que regulan las enseñanzas, sin abordar los problemas pedagógicos de fondo (De Miguel, 1997:57); cuando en realidad la reforma de las enseñanzas universitarias supone tal y como recuerda Altbach (1990) un cambio planificado aplicable tanto a su componente organizativo, como a su currículum. Así *"la reforma de los planes se ha limitado a un cambio del rango y las denominaciones de las asignaturas, a una revisión de listados de contenidos y a un aumento significativo de la carga de trabajo para el alumno: más materias, más horas de clase, más contenidos por materia..."* (De Miguel 1997:58), olvidándose aspectos como los objetivos y metodologías de enseñanza, creencias de los profesores, así como los modelos de evaluación del aprendizaje de los profesores, cuyos cambios realmente pueden contribuir a la aparición del concepto de **Innovación Pedagógica** (Meade,1995) y con ello a un aumento de la calidad. Si a todo este conjunto de factores añadimos el proceso de alternancia política que ha vivido nuestro país con la llegada al gobierno del Partido Popular, son argumentos suficientes para pensar que este proceso de reforma universitaria se ha visto afectado de un importante grado de fracaso.

#### ii. 2.2. El proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio

Junto a este primer fallo en el **DISEÑO**, deberíamos recordar un segundo no menos importante, **SU APLICACIÓN**. En este sentido, debemos destacar el hecho de que las universidades haciendo gala de la autonomía que la legislación les había concedido, iniciaron la elaboración de sus planes de estudio, con el fin de conseguir el mayor número posible de títulos; sin reparar con qué condiciones académicas y organizativas reales contaban para dar cumplida cuenta a los retos que pretendía la reforma y para ofertar una enseñanza universitaria de calidad. De esta forma, los centros universitarios comienzan el desarrollo de las denominadas Directrices Generales Propias (DGP) anteriormente citadas, elaborando sus planes de estudio en base a



intereses particulares y departamentales y en un contexto de aislamiento que ha impedido la interconexión entre diferentes planes de estudio y ha complicado a los estudiantes el cambio de titulación (incluso en la misma universidad), haciendo que las convalidaciones sean difíciles de llevar a cabo, como anteriormente expusimos. De este modo, el proceso de reforma actualmente en marcha hubiese constituido un buen momento para que todas las universidades efectuaran una "puesta al día" del currículo, como parte del esfuerzo sistemático que han de llevar a cabo las instituciones para crecer como organizaciones educativas (García Jiménez, 1992). *"Sin embargo, nada más lejos de la realidad. La experiencia diaria nos señala que en la elaboración del currículo de las titulaciones ha primado más la vieja fórmula del «reparto del pastel» por encima de criterios técnicos apoyados en argumentos científicos y sociales. Una vez más, los criterios académicos cargados de los argumentos de la sin razón han ahogado la posibilidad de generar innovación a partir del currículo. El margen de libertad que el Ministerio concede a cada Universidad en la elaboración del currículo, se ha convertido en un espacio de lucha, sobre el que decide, normalmente, el grupo de presión que mayor fuerza tiene en los órganos de decisión académica. El resultado no puede ser más lamentable, y cuestiona la propia autonomía universitaria".* (De Miguel, 1995:438)

## II. 3 PRIMEROS RESULTADOS DEL IMPACTO DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

Como muy bien nos recuerda Michavila (1998:68) *"los diez años transcurridos desde el inicio de la reforma de las enseñanzas universitarias, permiten una evaluación, un diagnóstico y una ponderación de sus puntos fuertes y punto débiles"*. En este sentido, los primeros trabajos de evaluación de la reforma de las enseñanzas universitarias han diagnosticado graves problemáticas que ponen en peligro su continuidad. Junto a los aspectos problemáticos sin embargo, no debemos olvidar que la implantación de los nuevos planes de estudio ha generado también consecuencias positivas como por ejemplo mayor oferta de titulaciones, posibilidad de elección de parte del currículum por el alumno, organización de la actividad docente en cuatrimestres, importancia concedida a los créditos prácticos, reconocimiento

de los estudios realizados en otras instituciones... En todo caso, el objetivo fundamental del presente informe es centrarse en los aspectos problemáticos que llevan aparejados la implantación de los nuevos planes de estudio en un contexto determinado (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada).

Retomando el tema de la evaluación del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias a través de la implantación de los nuevos planes de estudio, debemos recordar que en general se echan de menos estudios de corte empírico que no provengan de la administración pública. Así, aparte de toda una serie de trabajos que mantienen un tono fundamentalmente reflexivo y crítico, aunque no avalados en referentes empíricos (Romero, 1996; Martínez, 1996; Morales, 1996; De Miguel, 1997; Más y Ribas, 1996; De Luxán, 1998) encontramos un estudio iniciado en 1995 por la Secretaría General del Consejo de Universidades, cuyo objetivo fundamental fue estimar el grado de consecución de los objetivos de la reforma, la idoneidad de dichos objetivos, los aspectos positivos y negativos de su implantación y las sugerencias que constituyen la base para introducir modificaciones encaminadas a mejorar la situación. De aquel estudio ha surgido un informe final en el que se han recogido los principales defectos detectados en la implantación de los nuevos planes de estudio y se han hecho propuestas para su mejora. Algunas de las principales disfunciones detectadas que fueron recogidas en dicho documento son: la inexistencia de primeros ciclos comunes a varias titulaciones, la excesiva especialización y la atomización del saber, las dificultades de la organización docente de horarios, y especialmente de gestión de la oferta de la libre configuración, la escasez e inadecuación de las asignaturas optativas...

Por otra parte, otro trabajo de corte empírico acerca de las disfunciones de los nuevos planes de estudio (Cajide y otros, 1997), ha revelado igualmente distintos tipos de problemáticas que en esencia se resumen en: excesivo número de asignaturas y contenidos a desarrollar en poco tiempo, deficiente planificación y estructuración del Plan de Estudios y, sobre todo, prácticas deficientes, escasas y poco conectadas con la realidad laboral. Podríamos mostrar de forma redundante otros problemas que de igual modo han revelado

otros trabajos similares; sin embargo, creemos que la anterior exposición de los mismos es más que suficiente para atisbar una idea que después confirmaremos: **los problemas académicos asociados a la reforma de las enseñanzas universitarias tienen un carácter fundamentalmente estructural, si se quiere organizativo-administrativo en detrimento de los aspectos educativos.**

Esta premisa va a orientar todas las indagaciones que vamos a realizar en nuestro trabajo, cuyas pretensiones específicas se concretan a continuación en el apartado siguiente.

### III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que guían la presente investigación son los siguientes:

- ◆ 1. Determinar el conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de las enseñanzas universitarias, desde la opinión de diferentes agentes implicados en la misma (alumnos, profesores, personal de administración y servicios, así como miembros del equipo decanal) en orden a tratar de clasificarlos en diferentes temáticas o categorías generales, tomando como objeto de estudio la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada durante los cursos.
- ◆ 2. Estimar si existen categorías que destaquen sobre el resto según los distintos agentes implicados.
- ◆ 3. Constatar hasta qué grado las categorías de problemas denunciadas, están conformadas por los mismos aspectos, según el agente consultado.
- ◆ 4. Analizar las problemáticas detectadas a partir de la estimación de los niveles de gravedad de las mismas según los diferentes agentes implicados.

- ◆ 5. Clasificar las problemáticas detectadas en dos metacategorías (la que hace referencia a la dimensión organizativo-administrativa y la referida a los procesos de enseñanza aprendizaje ) en orden a tratar de constatar el predominio de una sobre otra.
  
- ◆ 6. Determinar cómo se agrupan las problemáticas específicas enunciadas por los alumnos a partir del análisis cluster a que han sido sometidos los resultados obtenidos en los relatos narrativos.
  
- ◆ 7. Verificar una serie de hipótesis acerca de la relación existente entre algunos de los problemas específicos detectados que hemos considerado como graves.

#### IV. MARCO METODOLÓGICO

Este estudio está basado en un análisis contrastado de las problemáticas asociadas con la reforma universitaria desde distintos puntos de vista. Es decir vamos a utilizar lo que muchos autores denominan procesos de **triangulación** en investigación educativa (Elliot, 1980; Woods, 1987; Denzin, 1970; Cohen y Manion, 1990). Cea D'Ancona (1996:47) define dicha estrategia " como la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social ". Cohen y Manion (1990:331), por su parte definen esta técnica de investigación como "aquella que hace uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano". El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas (Elliot, 1980) para verificar su consistencia y desvelar los desajustes entre las diferentes perspectivas. En cualquier caso, se pone de manifiesto el despliegue de un conjunto de métodos, instrumentos o participantes a las órdenes de un objeto común: el de comprender una realidad compleja. En concreto el tipo de triangulación que proponemos en la presente investigación se caracteriza por el

uso de diferentes métodos para el estudio de un determinado fenómeno. Así nuestra propuesta es poner en práctica una triangulación a cuatro niveles:

- a) Un nivel de **instrumentos**, que bien podemos denominar **triangulación de fuentes** en el que se van a utilizar los relatos autobiográficos y las entrevistas en profundidad.
- b) Un nivel de **agentes**, en el que participan profesores, alumnos, miembros del P.A.S. y del Equipo Decanal, que de igual manera podemos llamar **triangulación interna**.
- c) Un nivel **temporal**, ya que el estudio se desarrolla a partir de una serie de años.
- d) Un nivel de **técnicas de análisis**, ya que se han utilizado aproximaciones cualitativas y cuantitativas en el análisis del fenómeno.

#### IV.1. Categorías a considerar

**Categorías atributivas ó predictivas**, propias de las características de la muestra seleccionada. En nuestro caso:

\* **Tipo de agente:** Alumnos, Profesores, Miembro PAS y Miembro Equipo Decanal.

**Categorías producto ó criterio**, referidas a los resultados de los procesos de categorización. En nuestro caso pues, las categorías de problemas académicos asociados a la reforma universitaria a partir de la denuncia de los agentes implicados en la misma y conformadas a partir de los parámetros de Krippendorff (1990) y Bardin (1986), es decir de las **categorías generales**, así como de las dos **metacategorías** propuestas por Meade (1995).

**A) Las Metacategorías son:**

\* **Dimensión organizativo-administrativa:** Referida a los procesos de gestión y gobierno, formación del profesorado y evaluación para la mejora universitaria.

\* **Dimensión centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** Referida a objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza, modelos de evaluación del aprendizaje, así como servicios de apoyo al estudiante.

**B) Las Categorías Generales** inducidas tras el proceso de categorización a que han sido sometidos, tanto los relatos autobiográficos, como las entrevistas en profundidad son: PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, PRÁCTICAS, ALUMNO, ASIGNATURA, HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS E INSTALACIONES. Como podemos observar un total de 9 categorías generales, que a su vez están conformadas por diferentes subcategorías, problemas específicos o unidades de registro (Krippendorf, 1990 & Bardin, 1986). La razón por la que no operativizamos el referente de cada categoría general, se debe a que ésta tiene un referente distinto, según el agente consultado.

## **IV.2. Recogida de Datos**

### **IV.2.1. Instrumentos**

Para la recogida de información se han utilizado los **Relatos Autobiográficos** en el caso de los alumnos, y las **Entrevistas en Profundidad** para los profesores, miembros del PAS y miembros del Equipo Decanal. Pérez Serrano (1994), De Miguel (1996) y Bolívar (1997) coinciden en caracterizar al relato autobiográfico como una narración que realiza una persona o grupo acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, actitudes... El relato autobiográfico nos ha parecido pues, el instrumento adecuado para tratar de desentrañar los significados, sentimientos, vivencias y sufrimientos, que como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio afectan al alumnado. Las autobiografías son una construcción de la realidad social, no son nuevos datos referenciales de vida, sino relatos que construyen la realidad de una vida personal dentro de un contexto social determinado y acerca de una temática específica (Stanley, 1992; Evans, 1993; Linde, 1993; Gilmore, 1994, De Miguel, 1996). Por todo ello, y porque pensamos que los alumnos universitarios cuando relatan sus problemas académicos, dan claves para comprender, reconstruir y explicar los condicionantes básicos del contexto

universitario; y en nuestro caso de los procesos de reforma e implantación de los nuevos planes de estudio, hemos creído conveniente el uso del relato autobiográfico. Los relatos autobiográficos han contado con una cabecera de datos de identificación de los alumnos, donde estos han hecho constar un listado de variables independientes tales como curso y especialidad.

En cuanto a las entrevistas en profundidad Rodríguez y otros (1996:168) definen este instrumento como *"aquel en el que el entrevistado desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establecer una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinados factores, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano"*. Para Spradley (1979:58) la entrevista en profundidad se concibe como *"una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal "*. Incluso hay autores que prefieren denominar a esta técnica de otra manera, por pensar que el término entrevista denota cierto matiz de formalidad, que en todo caso el etnógrafo debería evitar. Parece más adecuado llamarla conversación o discusión, *"lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, en el que los individuos pueden manifestarse tal y como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados"* (Woods, 1987:83). Siguiendo todas estas pautas hemos realizado para nuestra investigación hasta un total de cinco entrevistas a diversos informantes clave que formaban parte del profesorado, el equipo decanal y el P.A.S. de nuestro centro universitario. Con Zelditch (1962), creemos que los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas que están dispuestos a cooperar con el investigador. *"La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al etnógrafo hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos*

*hallazgos concretos*" (Goetz y LeCompte, 1988:134). Por tanto junto a la opinión del alumnado, estimamos conveniente también tener en cuenta la de estos informantes clave, en un intento por recoger todos los puntos de vista de los agentes implicados en los procesos de reforma universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

#### IV.2.2. Descripción de la Población y Muestra

##### IV.2.2.1. En los relatos autobiográficos

El proceso de selección de la muestra ha consistido en proponer a los alumnos que cursaban la asignatura de Bases Metodológicas de la Investigación I, bien como troncal o como optativa, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, la realización de una autobiografía donde relatasen su opinión acerca de su nuevo plan de estudios, incidiendo en los aspectos problemáticos que les afectaban. Los alumnos han entregado 75 autobiografías, de las cuales hemos seleccionado de manera intencionada 50, atendiendo a determinados criterios. Los criterios de selección han sido los de **riqueza expresiva**, **pertinencia del contenido** y **variabilidad temática**. Por tanto, podemos decir que hemos utilizado un tipo de muestreo no probabilístico que en la literatura de investigación educativa se denomina de **Máxima Variabilidad** (Patton, 1980). Para Rodríguez y otros (1996:73) este tipo de muestreo " *consiste en seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias*". En cualquier caso el objetivo fundamental de este tipo de muestreo, no es sino la búsqueda de las máximas variaciones frente a la uniformidad (Colás y Buendía, 1994:254)

TABLA 1. Composición y Características de la Muestra de alumnos que han elaborado los Relatos Autobiográficos.

ESPECIALIDAD	Número de participantes
Pedagogía	30 participantes
Lengua Extranjera	4 participantes
Educación Física	6 participantes
Educación Infantil	2 participantes
Educación Primaria	5 participantes
Educación Especial	2 participantes
Audición y Lenguaje	1 participante



Como podemos apreciar nos hemos interesado especialmente por la licenciatura de Pedagogía. Ello obedece sin duda, a que hemos utilizado la asignatura troncal de dicha licenciatura (Bases Metodológicas de la Investigación I) como plataforma de elaboración y posterior recogida de autobiografías. No obstante hemos buscado apoyo en la opinión de alumnos de otras especialidades, en aras a contrastar la variedad de problemáticas surgidas.

#### **IV.2.2.2. En las entrevistas en profundidad**

Para la realización de las entrevistas en profundidad hemos utilizado una variante del muestreo denominado de **Caso Típico-Ideal**. La selección basada en el caso típico-ideal puede definirse como "*un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima*" (Goetz y LeCompte, 1988:102). En el proceso de selección de este tipo de muestreo debemos considerar un aspecto fundamental: la definición de atributos que conforman el perfil ideal del informante clave que se busca. Son muchos los autores que han hecho sus aportaciones sobre este asunto (Spradley, 1979; Agar, 1980; Pelto & Pelto, 1978). Nosotros por nuestra parte debemos decir que los criterios que han determinado la elección de nuestros informantes clave han sido:

##### Para los profesores:

- a) La experiencia docente.
- b) El conocimiento sobre el tema de la investigación.

##### Para los miembros del equipo decanal y del PAS:

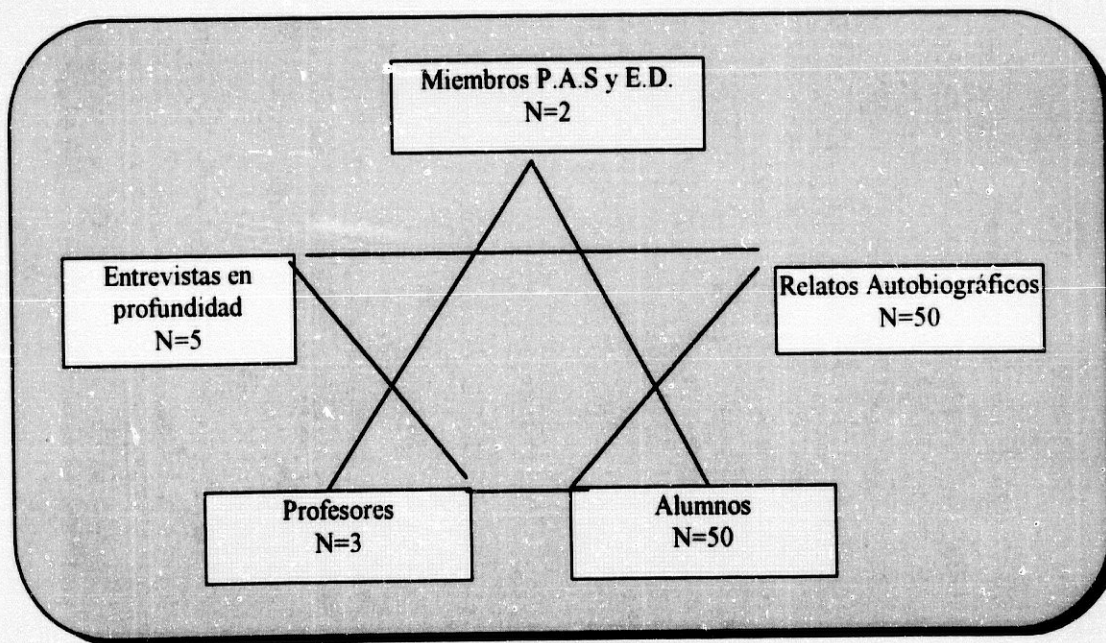
- a) La experiencia en el cargo que desempeñan.
- b) El conocimiento sobre el tema de investigación.

El número de entrevistas realizadas pues, ha sido de 3 para los profesores, y 1 para los miembros del equipo decanal y del PAS, en total 5.

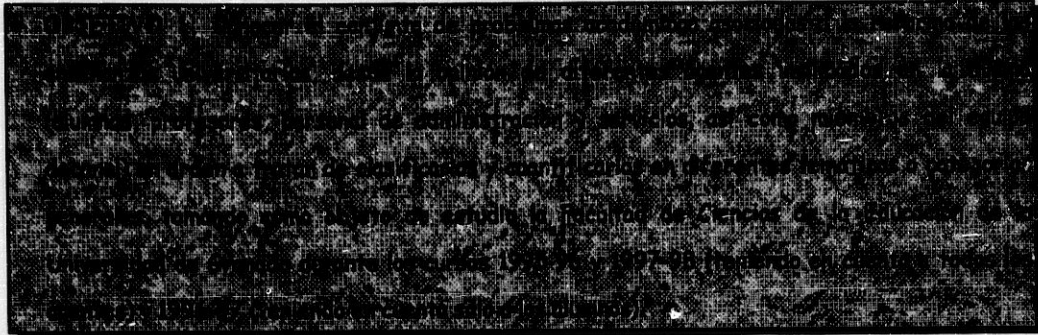
### V.3. DISEÑO METODOLÓGICO

Como podemos observar, nos encontramos ante un diseño metodológico eminentemente cualitativo, basado en una doble triangulación de agentes e instrumentos. La representación gráfica del mismo está recogida en la siguiente figura:

Gráfico1. Diseño Metodológico de la investigación



## VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS POR OBJETIVOS



El proceso de análisis de datos se caracteriza por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos. Efectivamente como bien nos recuerda Gutiérrez Pérez (1997:15) *"la estructura lineal ha sido fuertemente criticada ya que la investigación interpretativa está sujeta, por naturaleza, a una estructura circular y recurrente, en la que los análisis exigen volver de nuevo a los datos"*. Gracias a estos procesos circulares *"el investigador, casi sin darse cuenta comienza, a descubrir que las categorías se solapan, o bien no contemplan aspectos relevantes; estas pequeñas crisis obligan al investigador a empezar nuevos ciclos de revisión hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos, esto evidentemente no sería viable bajo modelos de trabajo lineal en los que no fuese posible acceder nuevamente al campo a recoger más datos o bien volver a revisar los textos bajo nuevos criterios de codificación"*.<sup>1</sup> Por tanto estamos en condiciones de sostener que: *"el análisis de datos cualitativos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en los análisis cuantitativos. Opera por ciclos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva"*.<sup>2</sup> Al igual que en la propia definición, la literatura contemporánea sobre la investigación interpretativa: Bogdan y Biklen (1982),

<sup>1</sup> Gutiérrez Pérez, J. (1997): La lógica de la investigación interpretativa. Lección Magistral para plaza profesor titular de Facultad. Universidad de Granada. Inédito.

<sup>2</sup> Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Mc-Graw-Hill, pág. 289.

## VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS POR OBJETIVOS

**OBJETIVO 1.** Conocer el conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de las enseñanzas Universitarias, desde la opinión de diferentes actores implicados en la misma (alumnos, profesores, personal de administración y servicios, así como miembros del equipo decanal) en orden a tratar de clasificarlos y cuantificarlos en diferentes temáticas o categorías generales, tomando como objeto de estudio la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada durante los cursos 1995-96 y 1997-98 (teniendo en cuenta a todos los agentes) y 1996-97 (teniendo en cuenta sólo a los alumnos).

El proceso de análisis de datos se caracteriza por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos. Efectivamente como bien nos recuerda Gutiérrez Pérez (1997:15) *"la estructura lineal ha sido fuertemente criticada ya que la investigación interpretativa está sujeta, por naturaleza, a una estructura circular y recurrente, en la que los análisis exigen volver de nuevo a los datos"*. Gracias a estos procesos circulares *"el investigador, casi sin darse cuenta comienza, a descubrir que las categorías se solapan, o bien no contemplan aspectos relevantes; estas pequeñas crisis obligan al investigador a empezar nuevos ciclos de revisión hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos, esto evidentemente no sería viable bajo modelos de trabajo lineal en los que no fuese posible acceder nuevamente al campo a recoger más datos o bien volver a revisar los textos bajo nuevos criterios de codificación"*.<sup>1</sup> Por tanto estamos en condiciones de sostener que: *"el análisis de datos cualitativos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en los análisis cuantitativos. Opera por ciclos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva"*.<sup>2</sup> Al igual que en la propia definición, la literatura contemporánea sobre la investigación interpretativa: Bogdan y Biklen (1982),

<sup>1</sup> Gutiérrez Pérez, J. (1997): La lógica de la investigación interpretativa. Lección Magistral para plaza profesor titular de Facultad. Universidad de Granada. Inédito.

<sup>2</sup> Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Mc-Graw-Hill, pág. 289.

Erickson y Simon (1984), Miles y Huberman (1984), Taylor y Bogdan (1986), Tesch (1987) o Goetz y LeCompte (1988) aporta diferentes rasgos y matices de lo que debe entenderse por el proceso de análisis de datos cualitativos. Nosotros por nuestra parte preferimos seguir el proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez y otros (1996:206) y Colás y Buendía (1994:271) a partir de los supuestos dados por Miles y Huberman (1994:12).

Podemos entonces hablar de tres tareas fundamentales a lo largo de todo el proceso de análisis de datos:

- 1) Reducción de datos.
- 2) Disposición y Transformación de los mismos.
- 3) Obtención y verificación de conclusiones.

Siguiendo los pasos de dicho proceso encontramos para nuestra investigación las siguientes fases:

### 1. REDUCCIÓN DE DATOS

*"En el curso de un estudio cualitativo, el investigador recoge abundante información acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo. Un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas".<sup>3</sup>*

Para el estudio que nos ocupa nos hemos decantado por el **Análisis de Contenido** como herramienta de análisis y posterior categorización /codificación. Junto a esta técnica Bartolomé (1990:15) también destaca los

<sup>3</sup> Rodríguez, G. y otros. (1996): Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Aljibe, pags. 204-205

protocolos de observación estandarizados, la elaboración de tipologías, las comparaciones constantes y la inducción analítica. En nuestro caso, hemos optado por la primera técnica, empleando las directrices de los protocolos de observación a la hora de diseñar la estructura de las preguntas formuladas en las distintas entrevistas.

Por tanto, los pasos seguidos en la aplicación del Análisis de Contenido han sido los siguientes:

### 1. Definición del Universo Objeto de Estudio

Las unidades de contenido a analizar han sido:

- A) Una colección de documentos (150 autobiografías), relatados por alumnos de los primeros curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, pertenecientes a los cursos 1995-96, 1996-97 y a 1997-98.
- B) Dos entrevistas realizadas a un mismo miembro del P.A.S. perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación en dos momentos temporales distintos: 1995 y 1998.
- C) Dos entrevistas realizadas a un mismo miembro del equipo decanal de la Facultad de Ciencias de la Educación en dos momentos temporales distintos: 1995 y 1998.
- D) Seis entrevistas realizadas a los tres mismos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación en dos momentos temporales distintos: 1995 y 1998.

### 2. Determinación de las Unidades de Análisis

*"El análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual (el caso que nos ocupa). En el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Recordemos el concepto de análisis, en el que precisamente una de las ideas es la de separación o*

*descomposición de un todo en sus partes.*"<sup>4</sup> Efectivamente la desmembración en unidades singulares del texto objeto de estudio es una actividad imprescindible, junto a la identificación y clasificación de elementos y su síntesis y agrupamiento en un intento por llevar a cabo la reducción de datos. En nuestro estudio los criterios seguidos para la separación de unidades han sido el **criterio temático y el gramatical**. Es decir las unidades elegidas se caracterizaban por hacer referencia a alguna temática, sin importar si su extensión era más o menos amplia o reducida, dentro de una unidad básica gramatical que coincide con la oración. A este respecto, Rodríguez y otros (1996: 207) hablan de la posibilidad de poder utilizar simultáneamente más de un criterio para dividir la información en unidades, aunque consideren al criterio temático como el más extendido y valioso. Dichas unidades de análisis constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento. En nuestra investigación siguiendo a Krippendorf (1990) y Bardin (1986), hemos optado por el uso de **unidades de registro**, que son las secciones más pequeñas del texto con significación consideradas elementos básicos para el recuento de frecuencias y su correspondiente categorización, así como por las **unidades de contexto**, que corresponden al segmento del mensaje en el cual el corte es óptimo para que la unidad de registro adquiera significación (en nuestro caso cada una de las autobiografías) (Colás y Buendía, 1994:182). Por otra parte al dividir el texto en unidades, algunos autores hablan de la posibilidad de que éstas conformen un mismo trozo de mensaje, de modo que una misma cadena textual pertenezca simultáneamente a dos o más unidades de registro. Nosotros hemos asumido esa posibilidad, reconociendo además de forma adicional, que muchas veces la pertenencia de una unidad a una determinada categoría no está nada clara (Gil, 1994).

<sup>4</sup> Rodríguez y otros, Op. Cit., pag. 206

Veamos unos ejemplos que ayuden a comprender todo nuestro proceder metodológico a lo largo de nuestra investigación.

### Párrafo nº 1

*“Al siguiente día conseguí entrar en secretaría para matricularme de unas asignaturas sobre las que no sabía nada y que había escogido sólo porque sonaban bien sus nombres, pero de nuevo no quedaban plazas y me tuve que conformar con las primeras que salieron libres en el ordenador.” (Texto extraído de la Autobiografía N° 20)*

En dicho párrafo podemos hacer notar la presencia de una cadena textual que viene delimitada por una frase principal de que consta el texto. Ahora vamos a analizar por separado dicha cadena textual, para comprobar si consta de un solo tema, o por el contrario de varios.

### Cadena textual:

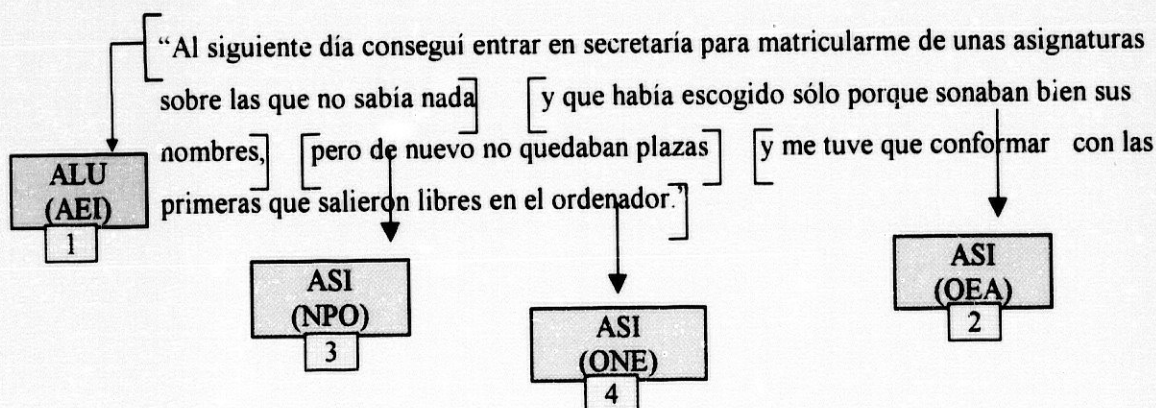


TABLA 2. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y las subcategorías extraídas del texto 1 de la autobiografía nº 20

- |  |
|--|
| <p>1 ⇒ ALU: Categoría alumnos, AEI: Subcategoría que significa que los alumnos poseen escasa información académica.</p> <p>2 ⇒ ASI: Categoría asignatura, OEA: Subcategoría que significa que las asignaturas optativas se escogen al azar.</p> <p>3 ⇒ ASI: Categoría asignatura, NPO: Subcategoría que significa que el número de plazas por optativa es demasiado limitado.</p> <p>4 ⇒ ASI: Categoría asignatura, ONE: Subcategoría que significa que las optativas no se eligen libremente.</p> |
|--|



TABLA 3. Ficha de análisis del texto 1 de la autobiografía nº 20

Como puede observarse esta cadena textual consta de varias temáticas, que coinciden con varias unidades de registro, que a su vez encuentran sentido dentro de una categoría superior de la cual forman parte (con posterioridad hablaremos de ello). El primer segmento hace referencia al tema de la escasa información académica con la que cuenta el alumnado y pertenece a la categoría (Alumno:ALU). El segundo segmento se refiere a la inexistencia de criterios del alumnado para escoger asignaturas, y por tanto, su inclinación por el azar o la intuición a la hora de hacerlo; y pertenece a la categoría (Asignatura:ASI). El tercer fragmento hace referencia a la escasez de plazas para algunas optativas e igualmente pertenece a la categoría (Asignatura:ASI). El cuarto fragmento finalmente hace referencia a la imposibilidad de elegir algunas optativas libremente, y también pertenece a la categoría (Asignatura:ASI).

Párrafo nº 2

“ Al cabo de unos cuantos días salieron las listas de admitidos, y me decepcionó un poco ver que sólo me habían admitido en la tercera carrera que había escogido, pero al fin y al cabo eso no es culpa de nadie.”(Texto extraído de la autobiografía nº 2)

ECA  
(EFO)

TABLA 4. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y la subcategorías extraídas del texto 2 de la autobiografía nº 20

ECA: Categoría Elección de Carrera, EFO: Subcategoría que significa que los alumnos se ven abocados a elegir carreras que no estaban entre sus preferencias.

TABLA 5. Ficha de análisis del texto 2 de la autobiografía nº 20

Como puede observarse en esta segunda cadena textual no ha sido necesario dividir el texto en diferentes fragmentos, puesto que sólo se habla de una sola temática. Por tanto, podemos decir que se trata de una cadena textual formada por una sola unidad de registro, que hace referencia al tema de la Elección de Carrera (ECA) y más exactamente a la elección forzosa de determinados estudios en el que se deberán cumplir los requisitos básicos de exclusividad, exhaustividad y único principio clasificatorio (Ander-

Egg, 1980; Cartwright, 1978; Kerlinger, 1985 y Sánchez Carrión, 1985). Además otros autores añaden otras características como la **objetividad** y la **pertinencia** (Mucchielli, 1988). Nuestro sistema de categorías, es un sistema de categorías inductivo, es decir las categorías han ido apareciendo conforme íbamos examinando los datos. " Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntamos por el tópic capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales ( llamémosles también emergentes), que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación de los datos incluidos en otras diferentes" <sup>5</sup>. Algunos autores denominan a esta tarea como "**codificación abierta**" (Strauss, 1987), proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. "El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento, qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de entrevistados e informantes, y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido" <sup>6</sup>. De igual modo para Buendía, Colás y Hernández (1997:289) "las categorías son inicialmente aproximaciones que se mantienen de forma abierta, ya que deberán acomodarse a nuevos datos. Se modificarán hasta conseguir un sistema satisfactorio". A continuación mostramos el proceso general de reducción de datos desarrollado, ilustrándolo con un ejemplo extraído de la autobiografía nº 20:

### Párrafo nº 3

" Lo peor fue que tres asignaturas eran el mismo día y a la misma hora (**HOR / SHC**) / y tuve que volver a hacer cola, coger número y hacer más cola (**ALU/ EGA**) / para cambiar de nuevo la matrícula (**GEA/ ACM**) / una vez que salieron los horarios, que por cierto fue bastante tarde (**HOR / LCH**)".

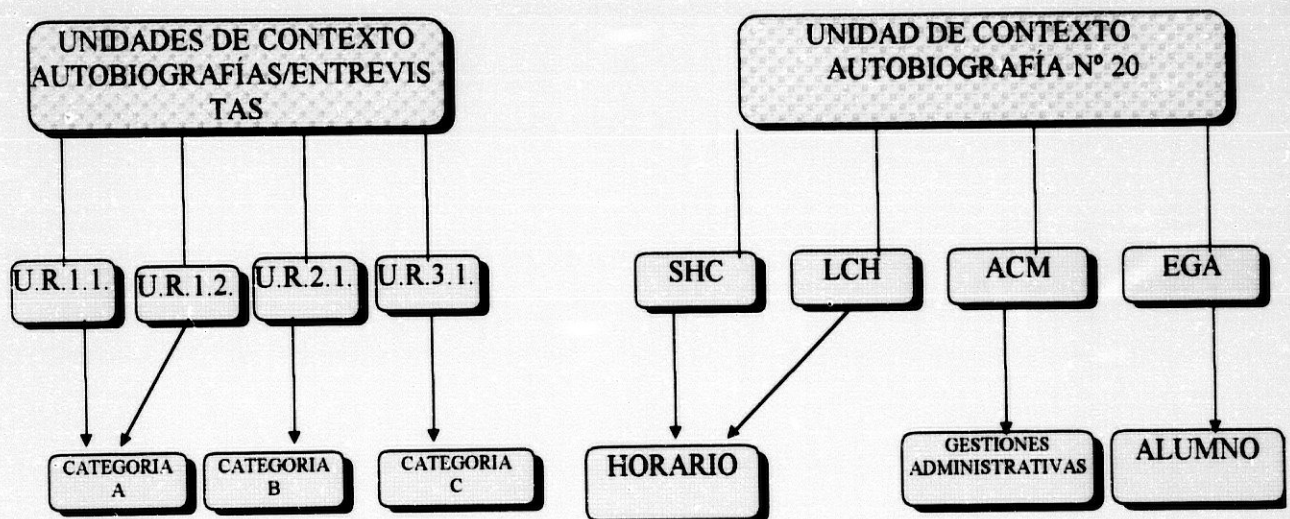
<sup>5</sup> Ibid. pag. 210

<sup>6</sup> Ib.

TABLA 6. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y la subcategorías extraídas del texto 3 de la autobiografía nº 20

HOR / SHC: Categoría Horario y su subcategoría coincidencia de dos asignaturas o más en la misma franja horaria.  
 ALU/ EGA: Categoría Alumno y su subcategoría exceso de alumnos en gestiones administrativas.  
 GEA / ACM: Categoría Gestiones Administrativas y su subcategoría alteraciones de matrículas.  
 HOR / LHC: Categoría Horario y su subcategoría lentitud en la confección del horario de clase.

GRÁFICO 2. Proceso general de reducción de datos



### 3. Determinación y definición de las categorías y unidades de registro

*“En la investigación social se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa; por lo tanto, las categorías representan elementos más concretos definidos y singulares que las variables empíricas. Constituyen cada uno de los elementos singulares que vamos a buscar en la investigación referente a determinadas variables”.<sup>7</sup>*

En nuestro análisis hemos inducido nueve categorías generales que hacen referencia al núcleo central o tema en torno al cual giran los problemas

denunciados por los agentes consultados. En el apartado de Disposición y Transformación de los Datos, daremos cuenta del conjunto de subcategorías que conforman cada categoría general en los estudios transversales I y II y en el de los relatos autobiográficos del curso 1996-97 según el agente consultado, acompañando de manera adicional cada uno de ellos con un ejemplo extraído de los textos analizados.

#### 4. Cuantificación de las categorías

*"El rasgo más característico del análisis de tipo cualitativo se encuentra en que las manipulaciones y operaciones realizadas sobre los datos se producen preservan su naturaleza textual. No obstante, ello no representa un obstáculo para que los investigadores cualitativos recurran a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo con el objetivo de contrastar o complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas"*<sup>7</sup>. Debemos pues, insistir en que la cuantificación de dichos datos, puede servir como complemento ideal para verificar una sospecha o hipótesis, y para ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos (De Miguel, 1988; Miles y Huberman, 1994). En definitiva con Goetz y LeCompte (1988:178-179) creemos que una vez identificados los elementos, en nuestro caso el aislamiento de las unidades de registro, es posible reducirlos a un formato cuantificable, examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones.

Como ya antes adelantamos se han constituido un total de **9 categorías generales** diferentes, representadas por los siguientes tipos de problemáticas referidas a:

- **Profesor (PRO)**
- **Elección de carrera (ECA)**
- **Prácticas (PRA)**
- **Gestiones administrativas (GEA)**
- **Alumno (ALU)**

<sup>7</sup> Pérez Serrano, G. Op. c. pag. 149

<sup>8</sup> Rodríguez, G. y otros. Op. cit. pag. 216

- Asignatura (ASI)
- Horario (HOR)
- Personal administrativo (PEA)
- Espacios, servicios e instalaciones (SEI)

Cada una de estas categorías está conformada a su vez por un conjunto de unidades de registro diferentes que corresponden a aquel grupo de problemáticas universitarias específicas que engloba cada una de las categorías generales.

TABLA 7. Número de problemáticas específicas por agente

	FI
Nº de Problemáticas específicas de los alumnos	51
Nº de Problemáticas específicas de los profesores	23
Nº de Problemáticas específicas del E. Decanal	11
Nº de Problemáticas específicas del PAS	11
Nº de Problemáticas específicas descontando las comunes a los agentes participantes	68

## 2. DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS

El análisis de los datos cualitativos es una tarea ardua y compleja por la forma en que generalmente aparecen éstos: en forma textual, dispersos, vagamente ordenados... (Miles y Huberman, 1994). Ante esta dificultad el investigador que este llevando a cabo un análisis de datos cualitativos debe optar por tratar de establecer algún procedimiento de disposición y transformación de dichos datos que ayude a facilitar el examen y la comprensión de éstos, a la vez que condicionará las posteriores decisiones que se establecerán tras los análisis pertinentes. A este respecto debemos mencionar distintos tipos de procedimientos que son recomendados por diversos autores. Así tenemos los "gráficos" que permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda (Wainer, 1992), los "diagramas" que son representaciones gráficas o imágenes visuales

de las relaciones entre conceptos (Strauss y Corbin, 1990) y las "matrices" o tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas (Miles y Huberman, 1994). Precisamente a través de este último procedimiento hemos decidido representar las distintas subcategorías específicas a cada uno de los agentes participantes en la presente investigación, especificando su frecuencia e ilustrándolas con ejemplos extraídos de los relatos autobiográficos y las entrevistas en profundidad. Las matrices en cuestión son las siguientes:

TABLA 8. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a las autobiografías (Alumnos)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	n.
I. PROFESOR	I.1. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): "La masificación que se ha producido en algunas asignaturas produce que haya una menor relación entre alumnos y profesores".	7
	I.2. La formación de los profesores es inadecuada (FPI): "Yo pienso que los conocimientos que tienen sobre las asignaturas los profesores son tan limitados, que no pueden salirse de un temario guiado".	3
	I.3. Los profesores conceden pocas oportunidades para superar materias (PCO): "La gente que venimos de COU estamos acostumbrados a efectuar un mayor número de pruebas escritas de cada asignatura y a concedernos más oportunidades para aprobar".	8
	I.4. Los profesores conceden poco tiempo entre prueba y prueba (PPT): "En tercer lugar, pienso que a la hora de ponerle fechas a los exámenes no cuentan con la opinión de la clase y nos colocan los exámenes cada 2 ó 3 días y eso afecta al estudiante".	3
	I.5. Los profesores utilizan el examen en exceso (PUE): "Algunos siguen el método tradicional y se limitan a una oportunidad en un día, el examen".	3
	I.6. La ayuda de los profesores es escasa (PAE): "También la escasez de ayuda de los profesores cuando tienes algún problema me parece un asunto grave".	3
	I.7. La metodología de los profesores es inadecuada (MPI): "Quisiera destacar también la actitud que algunos profesores tienen hacia el alumnado limitándose a dictar sus clases, porque según ellos, somos tan ignorantes que no podríamos entender mayores explicaciones".	7
	I.8. Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM): "Estoy de acuerdo en que la mayoría de asignaturas sean complementadas con trabajos y prácticas, ya que la asignatura se hace menos monótona".	1
II. ELECCIÓN DE CARRERA	II.1. Elección Forzosa de carrera (EFO): "Supongo que al igual que yo se sorprenderían muchos otros al ver que la carrera que querían no estaba en la lista de admitidos, así que elegí lo más aproximado a mis preferencias".	19
	II.2. Números Clausus (NCL): "En primer lugar he de decir que he aprobado selectividad en septiembre y debido a esto no he podido entrar en la carrera que me gustaba, pero no por falta de nota, sino por falta de plazas".	6
	II.3. Elección de carrera errónea (EER): "He descubierto que no es el tipo de carrera que me gusta en la que estoy, puesto que yo vengo de ciencias y he escogido una carrera de letras".	1
	III.1. Plazo de matriculación insuficiente (PMI): "... Eso sin contar con el reducido plazo de matrícula, que provoca pérdida de sueño y una sensación de intranquilidad..."	3
	III.2. Alteraciones continuas de matrícula (ACM): "Otra vez pedir número, había que levantarse a las 7 de la mañana para llegar pronto para otra vez realizar otra alteración de matrícula".	55
	III.3. Cumplimentación de matrículas compleja (CMC): "Al comenzar el curso	

III. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	había que rellenar la matrícula, lo cual era un infierno, primero tenías que sacar un número y no para el mismo día, sino para el día siguiente por lo que para los que éramos de fuera era una pesadilla".	2
	III.4. Gestiones Lentas (GLE): "Después, conseguir que me cogieran la preinscripción fue toda una odisea, comencé a hacer cola a las 8, y entré en secretaría a la 2.45; quizá más organizado había sido menos tiempo".	51
	III.5. Gestiones sólo por la mañana: (GSM): "Y encima de todo por la tarde no está abierta secretaría para consultar algunos problemas y tienes que venir por la mañana y esto te quita tiempo de estudiar".	2
	III.6. Requerimiento de excesivos documentos (RED): "Todos los días se convierten en un ir y venir por este papel o aquel, temas que no acaben nunca de pedirte papeles".	9
	III.7. No se especifican los documentos para realización de gestiones (NED): "Cuando han salido las listas no te informan de los papeles, ni que necesitas el expediente, una carta de admisión...".	1
	III.8. Matriculación desorganizada (MDE): " Aunque por parte del personal de administración se intentó controlar la situación mediante un sistema de numeración y una mesa de información, el período de matriculación del curso 95-95 volvió a ser el caos".	11
IV. ALUMNO	IV.1. Exceso de alumnos en clase (EAC): "Otro factor a tener en cuenta es el elevado número de alumnos que llegan a concentrarse en una clase imposibilitando el buen desarrollo de ésta".	2
	IV.2 Exceso de alumnos en algunas asignaturas (EAA): " Además de eso la masificación que se ha producido en algunas asignaturas produce...".	2
	IV.3. Exceso de alumnos en gestiones administrativas (EGA): "Nada más llegar tuve que hacer la matrícula necesaria para el ingreso después de estar en una larguísima cola de alumnos".	26
	IV.4. Alumnos con escasa información académica (AEI): " Aquello era todo un caos, sólo había gente por los pasillos intentando enterarse de lo que tenían que hacer para empezar a estudiar, pero allí nadie sabía nada".	67
	IV.5. Alumnos con escasa orientación académica (AEO): " Para concluir debo decir que espero que esta situación cambie, y que el año que viene tengamos a un orientador que nos diga como están las cosas en el ámbito de la pedagogía".	3
	IV.6. Incorporación tardía de los alumnos a clase (ITC): "Cuando empezaron las clases tuvimos muchos problemas y nervios porque en un principio empezábamos el 5 de octubre, pero esto se retrasó hasta mediados de octubre, hecho que da una sensación de mala organización de la Facultad".	3
	IV.7. Alumnos obligados a faltar a clase (AAF): "Pero en el horario nos habían puesto una asignatura de la especialidad por la mañana nada más y nada menos que a las 8.30 en Fte. Nueva, con lo cual nos veíamos obligados a faltar a algunas clases".	6
	IV.8. Los alumnos padecen un alto fracaso académico (ASM): "El sistema del plan nuevo impide la adaptación al horario y aumenta las posibilidades de suspender".	2
	IV.9. Alumnos sobre cargados de actividades (ASO): "... Y a esto le sumamos la cantidad de trabajos que tenemos que hacer nos resulta imposible sacar todo adelante".	3
V. PRÁCTICAS	V.1. Las prácticas no se programan adecuadamente (PNS): "Otro caso curioso que recuerdo es que el tiempo de prácticas no se debió prever, ya que cuando llegué después una asignatura optativa ya había comenzado".	2
	V.2. Durante las prácticas no se interrumpen las clases (NIC): "Otro problema es que durante las prácticas las asignaturas que elegimos se siguen explicando...".	1
VI. ASIGNATURA	VI.1. Cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA): " Otro aspecto que me gustaría tocar es el del contenido de temarios por asignatura, ya que muchos profesores pretenden que nos estudiemos en 4 meses el temario de un año".	13
	VI.2. No se explicitan los contenidos de las asignaturas antes de su matriculación (NSC): "Hay asignaturas que por el nombre que tienen sabes de qué tratan, pero es que hay otras que no tienes ni la menor idea".	26
	VI.3. Importa más la nota de las asignaturas que aprender (IMN): "Ya no interesa tanto el aprendizaje de la asignatura, sino la nota de la misma".	1
	VI.4. El grado de superación de las asignaturas según su carácter es muy dispar (GSA): "Me llamó la atención la diferencia en el grado de dificultad de superación de asignaturas, así mientras unas son auténticas marías, otras no las aprueba ni el gato".	2
	VI.5. Se imparten demasiadas asignaturas por cuatrimestre (IDA): " Hay	

VI. ASIGNATURA	personas que en un año tienen 15 asignaturas y me parece excesivo".	14
	VI.6. Reparto de asignaturas por cuatrimestre desequilibrado (RCD): "... A parte repartimos mejor el número de asignaturas por cuatrimestre; no es normal que en un cuatrimestre tengas 5 asignaturas y en el siguiente 10".	6
	VI.7. Algunas asignaturas se ofertan, pero no se imparten (AON): " Sin embargo prefiero dejar el tema de los créditos fantasmas que por falta de tiempo o programación no se dan".	3
	VI.8. El número de plazas para algunas optativas es insuficiente (NPO): " Al llegar mi turno entregué la matrícula y ¡otro problema!, las asignaturas que yo había elegido como optativas estaban completas".	30
	VI.9. Algunas optativas no se eligen libremente (ONE): En mi caso particularmente, debido a que en el momento de elegir las optativas no he podido escoger las que yo realmente quería".	25
	VI.10. Algunas optativas se eligen al azar (OEA): "Al día siguiente conseguí entrar a secretaría para matricularme de unas asignaturas que había escogido sólo porque sonaban bien sus nombres".	17
	VI.11. La duración de algunas optativas es insuficiente (DOI): "Pero eso no es lo más curioso, una asignatura de 2 créditos que debía empezar ya, estaba acabada".	3
VII. HORARIO	VII.1. Lentitud en la confección de los horarios (LHC): "Si los horarios estuviesen antes de que nos matriculáramos, no tendríamos ese problema, ya que escogeríamos..."	16
	VII.2. Coincidencia de asignaturas a la misma hora (SHC): "Empezando el curso, una vez con mis horarios a la vista, pensé que la naturaleza humana no puede dividirse en dos y estar en 2 asignaturas a la misma hora".	43
	VII.3. Horarios de clase dispersos (HDI): "A lo largo del curso fui todas las horas de mis asignaturas y fue aquí donde encontré otro problema; días en los que sólo tenía hora y media o ninguna y otros en los que tenía clase hasta las 10 de la noche".	15
	VII.4. Demasiadas horas de clase (DHC): "Por otro lado resulta que tienes clases por la mañana y por la tarde quedándote poco tiempo para el estudio produciéndose un cansancio general".	20
	VII.5. Las clases duran demasiado tiempo (CDD): "No es normal que las clases duren una hora y media, es demasiado pesado".	2
VIII. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	VIII.1. El personal de administración no atiende correctamente en sus labores (PAN): "Existe falta de motivación e interés en y por su trabajo por parte del personal de administración, y yo diría más exactamente el de secretaría".	12
	VIII.2. El personal de administración no posee la formación adecuada (PAF): "La falta de preparación profesional por parte del personal también es algo evidente".	2
IX. SERVICIOS E INSTALACIONES	IX.1. El funcionamiento del servicio de fotocopias es inadecuado (PSF): "... Y para que decirte con respecto a la fotocopidora, que te vas a las cinco y tienen una parsimonia que puedes estar esperando sin exagerar tres cuartos de hora, ¡más de prisa!, o que contraten más personal".	2
	IX.2. Se dan determinados problemas en el servicio de biblioteca (PSB): "A todo esto hay que añadir las horas de biblioteca buscando libros que casi nunca están".	2
	IX.3. Las clases y su mobiliario son inadecuados (CMI): "El mal acondicionamiento de las clases (escasez de sillas y mesas independientes, que sería mejor en lugar de sillas-mesas) hacen que las clases sean pesadas e incómodas unido a la mala audición de las mismas".	2



**TABLA 9 Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a las entrevistas en profundidad (Profesores)**

<b>I. PROFESOR</b>	<b>I.1. La formación de los profesores es inadecuada (FPI):</b> " Si las asignaturas a impartir por un profesor son muy distintas, este debería tener una mejor formación".	1
	<b>I.2. Los profesores deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen (PNM):</b> " Yo estoy tratando de ser menos injusto y diversificar la evaluación, ponderando el examen con otras actividades".	7
	<b>I.3. Los profesores se ven obligados a utilizar el examen (POE):</b> " ...Así no me extraña que muchas veces los profesores no tengamos otro remedio que hacer exámenes como única herramienta de evaluación".	1
	<b>I.4. Los profesores sufren un exceso de carga lectiva (PSE):</b> " A veces en algunos casos representa impartir 3 asignaturas más doctorado, asignaturas que ciertamente son afines, pero con programas distintos".	5
	<b>I.5. Los profesores no tienen una visión de conjunto en la formación de los alumnos (PSV):</b> " En el fondo es porque quieres que sepan, pero también es porque parece que estás en un apartado tan pequeño, que no tienes una visión de la formación de los alumnos".	2
	<b>I.6. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA):</b> " ... No puedes establecer unas relaciones profesor-alumno más personales, y así la misma valoración de los alumnos puede verse afectada".	5
	<b>I.7. La metodología del profesor es inadecuada (MPI):</b> " Entonces los menos estresante para ellos es que tu les dictes apunte, tú les das poca materia, se la das más pobremente desarrollando el papel de mero transmisor de conocimientos".	4
	<b>I.8. El profesor es poco exigente con sus alumnos (PEP):</b> " ... Y se presta por parte del profesor a no exigir demasiado porque se queda sin alumnos".	2
	<b>I.9. El profesor no ejercita equilibradamente la docencia y la investigación (PNE):</b> " Creo que debería mantenerse un equilibrio entre las condiciones de docencia y las de investigación".	3
<b>II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS</b>	<b>II.1. Gestiones Lentas (GLE):</b> Yo tengo todavía del primer cuatrimestre dos alteraciones de matrícula que no les ha hecho el acta porque nadie me ha notificado las alteraciones todavía".	2
<b>III. ALUMNO</b>	<b>III.1. Incorporación tardía de los alumnos a clase (ITC):</b> " Entonces entre los problemas propios de la matriculación en secretaría y el desarrollo normal de asignaturas como esta, prácticamente hace que los alumnos se incorporen cuando la asignatura esta finalizando".	2
	<b>III.2. Los alumnos chocan con obstáculos para poder diseñar sus itinerarios (ACD):</b> " Mi experiencia y mi práctica me dice que eso de que el alumno pueda marcar su itinerario y hacer su propio curriculum se convierte en algo realmente difícil, por limitaciones como el aula, el horario..."	2
	<b>III.3. Los alumnos están sobrecargados de actividades (ASO):</b> " No obstante, si te puedo decir que una de las quejas más importantes por parte de los alumnos es que tienen excesivas tareas que hacer".	2
	<b>III.4. La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA):</b> " Por otra parte opino que los nuevos planes que nos atañan en esta Facultad, por lo menos en las asignaturas que yo imparto, existe una excesiva carga psicopedagógica que no tiene mucho que ver con la práctica, que es lo que al fin y al cabo los profesionales reclaman".	9
	<b>III.5. Los alumnos no cuentan con la información académica adecuada (AEI):</b> Hecho de menos también un servicio de información para los alumnos, que sea capaz de cubrir las dudas de éstos, así como orientarlos, de qué camino seguir en base a sus inclinaciones, aptitudes y posibilidades".	1
	<b>III.6. Exceso de alumnos por clase (EAC):</b> Ahora por otra parte al tener tantos alumnos en clase..."	8
	<b>IV.1. Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA):</b> " Lo que pasa es que con la gran cantidad de asignaturas que existen.. "	8
	<b>IV.2. En algunas asignaturas se solapan contenidos (ASC):</b> "... Y encima tan las asignaturas son tan afines que es muy difícil que los contenidos no se solapen".	7
	<b>IV.3. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA):</b> "Luego a los profesores tampoco se nos ha preparado a saber discriminar dentro de una asignatura que veníamos dando en 12 créditos, y ahora se ha convertido en 4, es decir no sabemos adaptar los contenidos de antes con el	6

<b>IV. ASIGNATURA</b>	tiempo que tenemos ahora para impartirlos".	
	<b>IV.4. Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente (ONE):</b> " Por ello muchas veces los alumnos eligen asignaturas que no desean a priori, sino que eligen las que quedan".	3
	<b>IV.5. Las asignaturas adolecen de una dimensión práctica (AAD):</b> " Pero la orientación que tenemos, y en algunos casos hasta los mismos horarios es impartir más teoría que práctica".	1
	<b>IV.6 Se escogen las optativas de menor dificultad (EOM):</b> "...Hay dificultades mucho más graves, por ejemplo que el alumno elija aquellas asignaturas que no crea que es mejor para su formación, sino aquellas que son más «mogollón».	4
<b>V. HORARIO</b>	<b>V.1. Coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria (SHC):</b> Este año me han coincidido asignaturas, ya que tengo una optativa y el mismo día a la misma hora dos asignaturas más."	4

TABLA 10. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro Equipo Decanal)

CATEGORÍA	PROBLEMÁTICA	FRECUENCIA
I. PROFESOR	I.1. Los profesores deberían evaluar por bloques afines y no por asignaturas (PEB): " Quizá convendría que saliera alguna disposición de la Universidad, para que los alumnos pudieran realizar evaluaciones de carácter global en aquellas asignaturas que forman parte de una misma materia y no tener que hacer distintos exámenes".	3
	I.2. La formación de los profesores es inadecuada (FPI): " Otro asunto a este respecto sería el de formar a los profesores encargados del PRACTICUM, ya que siguen con la misma filosofía de antes, cuando deberían de adoptar nuevos enfoques como por ejemplo profesor investigador, en definitiva falta formación para tutelar esas prácticas".	2
II. ALUMNO	II.1. Alumnos con escasa información académica (AEI): " Por último yo quisiera aludir a que haría falta un servicio de información al estudiante más serio, permanente en la Universidad, porque la mayoría de los estudiantes, y sobre todo los que ingresan por primera vez traen un gran desconocimiento de los que son los nuevos planes de estudio de la Universidad y las diversas posibilidades que éstos ofrecen".	3
	II.2. Los alumnos padecen un alto fracaso académico (ASM): "Con los nuevos planes de estudio la posibilidad de suspender parece ser que ha aumentado".	1
III. ASIGNATURA	III.1. Inclusión de asignaturas acorde con intereses departamentales (IAI): " En segundo lugar en la facilidad que se le da alas Universidades y a la libertad para confeccionar sus propios planes de estudio, no ha predominado como se esperaba la racionalidad, sino que ha primado en muchos casos los intereses departamentales".	2
	III.2. Escaso margen para aumento de troncalidad (EMA): " Primero porque ya desde el propio Consejo de Universidades, lo que se llama la troncalidad, viene a nuestro entender viciado, ya que ésta es muy restrictiva, es decir las directrices propias de la Universidad de Granada son muy rígidas, no pudiéndose aumentar más que en un 25% en una materia y no sobrepasar el 15% del total de la troncalidad".	1
	III.3. Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA): "Esto nos lleva a un segundo inconveniente, al existir tal atomización, y tal cantidad de asignaturas que...".	5
	III.4. Algunas asignaturas poseen contenidos demasiados reducidos (ACD): "... Y además hay materias en concreto de 4 créditos que entendemos que no cumplen con lo que realmente un alumnos debiera conocer de esa materia en concreto".	5
	III.5. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA): " ... Por eso debería también la Universidad ofrecer información al profesorado, porque la verdad es que no han sabido adaptarse a los nuevos planes de estudio, tratando de impartir los mismos contenidos de antes, pero con muchas menos horas de clase".	1
IV. HORARIO	IV.1. Coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria (SHC): " Los horarios se complican, es imposible porque no se puede ofrecer a todos los alumnos que puedan cursar todas las optativas y no les coincidan".	1
	IV.2 Las horas de clase están dispersas (HDI): "... De manera que es difícil ofrecer a grupos de mañana y tarde toda la optatividad por la mañana y también por la tarde para los del grupo de tarde, con lo que algunos alumnos que tengan interés en hacer una asignatura tendrán que venir si son de mañana por la tarde y viceversa".	1

TABLA 11. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro P.A.S.)

I. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	I.1. Continuos cambios de matrícula (ACM): " Yo sé que es posible que ellos no tengan la culpa, aunque hay alumnos que han hecho hasta 5 cambios de matrícula al día.	5
	I.2. Exceso de convalidaciones (ECO): " Claro hemos tardado tantísimo en hacer convalidaciones por el gran número de ellas que teníamos que hacer".	1
	I.3. Gestiones Lentas (GLE): " Como teníamos tanto trabajo abajo, entonces tenemos sobre todavía del año pasado sin archivar, matrículas del pasado años..."	5
	I.4. Gestiones administrativas erróneas (GAE): " Las matrículas estaban mal estructuras con lo cual el alumno tenía que escoger sus 4 créditos de esta optativa, pero los 6 de le faltaban los cogía de Educación Física, de los obligatorios y eso no puede ser, pero ocurrió".	2
II. ASIGNATURA	II.1. Algunas optativas no se eligen libremente (ONE): " Entonces la chiquilla la metieron en esa asignatura y lego ella vino diciendo que esa optativa no le gustaba, y es que a mí me han metido en esa asignatura a la fuerza..."	6
	II.2. El número de plazas por optativa es insuficiente (NPO): " Ahora le das al curso, te salen obligatorias, ahora ¿qué optativas quieres?, pues mira en esa no hay plaza, esa tampoco tiene plaza, ¿Y esa?...".	4
III. ALUMNO	III.1 Exceso de alumnos en las gestiones administrativas (EGA): " Por no hablar de la gran cola que tuvimos que soportar para rellenar la matrícula".	1
IV. HORARIO	IV.1. Lentitud en la confección de horarios (LHC): "... Como los horarios no están confeccionados, no lo sé "	1
V. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	V.1. Falta personal administrativo (FPE): " Es que es tanto de todo, y no hay personal suficiente".	7
	V.2. El personal administrativo no posee la formación adecuada (PAF): " A mí nadie me había enseñado lo que era un crédito, ni el número de horas, ni el cuatrimestre en el que se iban a dar las asignaturas, nada de nada..."	5

TABLA 12. Frecuencias de las categorías generales según el agente consultado obtenidas en el estudio.

CATEGORIA	f obtenidas por los alumnos	f obtenidas por los profesores	f obtenidas por el miembro equipo decanal	f obtenidas por el miembro del P.A.S.
Profesor	35	30	5	-
Elección de carrera	27	-	-	-
Gestiones administrativas	130	2	-	13
Alumno	123	24	4	1
Prácticas	3	-	-	-
Asignatura	140	29	14	10
Horario	96	4	2	1
Personal de Administración	14	-	-	12
Servicios e instalaciones	6	-	-	-

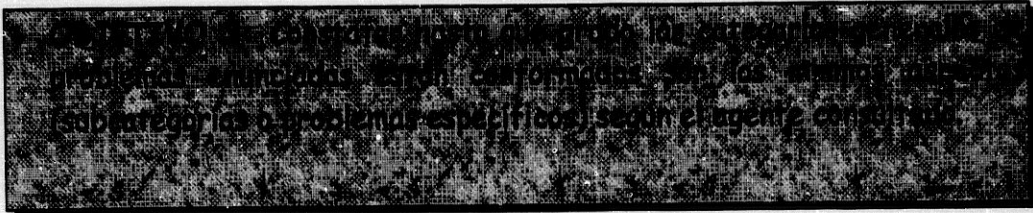
La disposición de los datos de la tabla 12 permite la comparación de las frecuencias obtenidas por cada una de las categorías generales que han obtenido presencia en cada uno de los agentes consultados. Para el desarrollo de dichas comparaciones hemos calculado la prueba del "Chi cuadrado". Los resultados obtenidos por estudio y agente han sido los siguientes:

Tabla 13. \*Constrastes significativos con un nivel de significación de 0.05.

	Alumnos	Eq.Decanal	PAS	Profesores
Valor de Chi cuadro	414,432	13,560	19,081	42,292
gl	8	3	4	4
Sig. Asintót.	,000*	,004*	,001*	,000*

En todos los agentes se reportan diferencias significativas. Ello parece indicar que dentro de cada uno de los agentes consultados tomados de forma individual, parecen existir tipologías de problemas que sobresalen sobre los demás, es decir problemas concretos que por su incidencia meramente cuantitativa destacan sobre otros que son menos tratados desde la opinión de los participantes de la presente investigación. A este respecto debemos recordar el hecho de que a los **alumnos** les interesen los problemas relacionados con ellos mismos, con las gestiones administrativas, con el horario y con las asignaturas, frente a los problemas que tienen más que ver con el profesorado, la elección de carrera, las prácticas..., que por su menor incidencia, parecen preocuparles mucho menos. A los **profesores** parecen preocuparles también los problemas relacionados con ellos mismos, con el alumnado y con las asignaturas, concediendo menos importancia a los relacionados con el horario, las gestiones administrativas... El **miembro del**

equipo decanal por su parte ha destacado los problemas que hacen referencia a las asignaturas fundamentalmente, y en menor medida los problemas relacionados con el profesorado, el alumnado y los horarios. El miembro del PAS finalmente destaca en mayor medida los problemas relacionados con las gestiones administrativas y con ellos mismos, y también, pero de manera menos acusada los relacionados con las asignaturas, los horarios y el alumnado.



Para el cumplimiento de este objetivo hemos elaborado una tabla de contrastes multilaterales, donde hemos cruzado las categorías generales con los agentes participantes. En dicha tabla especificamos cada una de las subcategorías que conforman cada categoría general, según el agente consultado. Por tanto a través de ella podemos conocer: a) La consistencia o puntos de acuerdo entre los diversos agentes acerca de una determinada categoría (es decir las subcategorías comunes a varios agentes) y b) La divergencia o puntos de desacuerdo entre los diversos agentes acerca de una determinada categoría (las subcategorías específicas de cada agente). La tabla en cuestión es la siguiente:

**equipo decanal** por su parte ha destacado los problemas que hacen referencia a las asignaturas fundamentalmente, y en menor medida los problemas relacionados con el profesorado, el alumnado y los horarios. El **miembro del PAS** finalmente destaca en mayor medida los problemas relacionados con las gestiones administrativas y con ellos mismos, y también, pero de manera menos acusada los relacionados con las asignaturas, los horarios y el alumnado.

♦ **OBJETIVO 3:** Constatar hasta qué grado las categorías generales de problemas enunciadas están conformadas por los mismos aspectos (subcategorías o problemas específicos) según el agente consultado.

Para el cumplimiento de este objetivo hemos elaborado una tabla de contrastes multilaterales, donde hemos cruzado las categorías generales con los agentes participantes. En dicha tabla especificamos cada una de las subcategorías que conforman cada categoría general, según el agente consultado. Por tanto a través de ella podemos conocer: a) La consistencia o puntos de acuerdo entre los diversos agentes acerca de una determinada categoría (es decir las subcategorías comunes a varios agentes) y b) La divergencia o puntos de desacuerdo entre los diversos agentes acerca de una determinada categoría (las subcategorías específicas de cada agente). La tabla en cuestión es la siguiente:

TABLA 14. Contrastes Multilaterales

(\*Subcategorías comunes a 2 ó más agentes)

Agentes	ALUMNOS	PROFESORES	MIEMBRO EQUIPO DECANAL	MIEMBRO PAS
Profesor	Relaciones profesor-alumno distantes y poco personales (RPA*). Formación Profesorado inadecuada (FPI*). Profesores conceden pocas oportunidades para superar materias (PCO). Profesores conceden poco tiempo entre prueba y prueba (PPT). Profesores utilizan el examen en exceso (PUE). La ayuda de los profesores es escasa (PAE). Metodología de los profesores inadecuada (MPI*). Profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM*)	RPA*, FPI*, Profesores obligados a utilizar examen (POE). Profesores con exceso de carga lectiva (PSE). Profesores sin visión de conjunto en formación de los alumnos (PSV). Profesores no ejercitan equilibradamente la docencia y la investigación (PNE). Profesores poco exigentes con sus alumnos (PEP). MPI*, PNM**	Los profesores deberían evaluar por bloques afines y no asignaturas (PEB). Los alumnos padecen un alto fracaso académico (ASM). FPI*	
Elección de Carrera	Elección forzosa de carrera (EFO). Números clausus (NCL). Elección errónea de carrera (EER)			
Gestiones Administrativas	Plazo de matriculación insuficiente (PMI). Alteraciones continuas de matrícula (ACM*). Cumplimentación de matrículas compleja (CMC). Gestiones Lentas (GLE*). Gestiones sólo por las mañanas (GSM). Requerimiento de excesivos documentos (RED). No se especifican documentos para realización de gestiones (NED). Matriculación desorganizada (MDE)	GLE*		Gestiones administrativas erróneas (GAE). ACM*, GLE*. Exceso de convalidaciones (ECO)
Alumno	Exceso de alumnos en clase (EAC*). Exceso de alumnos en algunas asignaturas (EAA). Exceso de alumnos en gestiones administrativas (EGA). Alumnos con escasa información académica (AEI*). Alumnos con escasa orientación académica (AEO). Incorporación tardía de los alumnos a clase (ITC*). Alumnos obligados a falta a clase (AAF). Alumnos sufren un alto fracaso académico (ASM). Alumnos sobrecargados de actividades (ASO*)	EAC*. Alumnos con obstáculos para poder diseñar sus itinerarios (ACD). Formación de los alumnos demasiado psicopedagógica (FOA). AEI*, ITC*, ASO*	AEI* ASM*	EGA*
Prácticas	Prácticas no se programan adecuadamente (PNS). Durante las prácticas no se interrumpen las clases (NIC)			
Asignatura	Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA*). No se explicitan contenidos de las asignaturas antes de matriculación (NSC). Importa más la nota de las asignaturas que aprender (IMN). Se imparten demasiadas asignaturas por cuatrimestre (IDA*). Reparto de asignaturas por cuatrimestre desequilibrado (RCD). Algunas asignaturas se ofertan, pero no se imparten (AON). El nº de plazas para algunas optativas es insuficiente (NPO*). Algunas optativas no se eligen libremente (ONE*). Algunas optativas se eligen al azar (OEA). El grado de superación de las asignaturas según su carácter es muy dispar (GSA). La duración de algunas optativas es insuficiente (DOI)	CCA*. Algunas asignaturas solapan contenidos (ASC). IDA*. Asignaturas adolecen de dimensión práctica (AAD). Se escogen optativas de menor dificultad (EOM). ONE*	CCA*. Inclusión de asignaturas en planes de estudio, acorde con intereses departamentales (IAI). Algunas asignaturas poseen contenidos demasiado reducidos (ACD). IDA*. Escaso margen para aumento de la troncalidad (EMA)	NPO*, ONE*
Horario	Lentitud confección de horarios (LHC*). Coincidencia de asignaturas optativas con troncales/obligatorias en la misma franja horaria (SHC*). Horarios dispersos (HDI*). Demasiadas horas de clase (DHC). Las clases duran demasiado tiempo (CDD)	SHC*	SHC*, HDI*	LHC*
Personal de Administración	Personal de administración no atiende correctamente sus funciones (PAN). Personal de administración no posee formación adecuada (PAF*)			Falta personal administrativo (PAE). PAF*
Servicios e Instalaciones	Problema en servicio de biblioteca (PSB). Problemas en el servicio de fotocopias (PSF). Clases y mobiliario inadecuados (CMI)			

A partir de la anterior tabla hemos construido otra nueva tabla donde hacemos constar todas y cada una de las posibles comparaciones que se pueden establecer entre los diferentes agentes para cada una de las categorías generales consideradas. En ella constatamos el número de subcategorías comunes y no comunes a los agentes comparados respecto a una categoría general determinada, así como su proporción común (p) y no común (q). En un intento por establecer que comparaciones han resultado significativas hemos decidido prescindir de la Prueba del "Chi" Cuadrado, ya que en más del 20% de



los casos se obtienen frecuencias esperadas menores a 5 (exactamente en el 47.82% de los mismos). Cuando se produce dicha situación es aconsejable el uso de otras técnicas de contraste sopena de desvirtuar los resultados obtenidos (Pick y López, 1994; Siegel, 1991 y Seoane y otros, 1987). Por tanto hemos decidido tratar de verificar en qué casos las comparaciones han resultado significativas a partir de la prueba binomial ya que:

- a) Cada una de las "n" observaciones se puede clasificar en dos categorías exclusivas.
- b) Las "n" observaciones son independientes.
- c) La probabilidad de pertenecer a una categoría es constante.

La tabla donde recogemos los datos obtenidos es la siguiente:

TABLA 15. Resultados obtenidos a partir de la tabla de comparaciones multilaterales y utilizando para el contraste la prueba binomial. (\*Diferencias significativas con un valor de significación de 0.05)

Categoría General	Comparaciones de agentes posibles	N° de subcategorías comunes a los agentes comparados	N° de subcategorías no comunes a los agentes comparados	Proporción común (p)	Proporción no común (q)	Significación
PROFESOR	1) Alumnos Vs Eq. Decanal	1	9	0.11	0.89	.039*
	2) Profesores Vs Eq. Decanal	1	9	0.10	0.90	.021*
	3) Alumnos Vs Profesores	4	9	0.69	0.31	.267
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	4) Profesores Vs Eq. Decanal	1	3	0.25	0.75	.625
	5) Profesores Vs PAS	1	3	0.25	0.75	.625
	6) Profesores Vs Alumnos	1	7	0.87	0.13	.070
	7) Alumnos Vs PAS	2	8	0.80	0.20	.190
ALUMNO	8) Profesores Vs Eq. Decanal	1	6	0.14	0.86	.125
	9) Alumnos Vs Eq. Decanal	2	7	0.22	0.78	.180
	10) Alumnos Vs PAS	1	6	0.89	0.11	.039*
	11) Alumnos Vs Profesores	4	7	0.36	0.64	.549
ASIGNATURA	12) Alumnos Vs Eq. Decanal	2	12	0.86	0.14	.013*
	13) Profesores Vs Eq. Decanal	2	6	0.25	0.75	.289
	14) Alumnos Vs Profesores	3	10	0.23	0.77	.092
	15) Alumnos Vs PAS	2	9	0.18	0.82	.065
HORARIO	16) Alumnos Vs PAS	1	4	0.20	0.80	.375
	17) Profesores Vs Eq. Decanal	1	1	0.50	0.50	1.000
	18) Alumnos Vs Profesores	1	4	0.20	0.80	.375
	19) Alumnos Vs Eq. Decanal	2	3	0.40	0.60	1.000
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	20) Alumnos Vs PAS	1	1	0.50	0.50	1.000

## RESULTADOS

#### A) PARA LA CATEGORÍA PROFESOR

Las tres comparaciones posibles han arrojado resultados semejantes  $p \leq 0.05$  excepto en un caso. Para el contraste entre Alumnos Vs Eq. Decanal y Profesores Vs Eq. Decanal los valores de "p" son de 0.021\* y 0.039 \* respectivamente. Sin embargo el contraste entre Alumnos Vs Profesores ha arrojado un valor de  $p=0.267$ . Ello parece indicar que tanto Alumnos, como Profesores perciben los aspectos problemáticos relacionados con la categoría general PROFESOR, de manera parecida. De hecho coinciden en denunciar aspectos comunes tales como las inadecuadas metodologías y la escasa formación de los profesores (MPI y FPI), la necesidad de implantar nuevas formas de evaluación alternativas y / o complementarias al examen (PNM), así como las escasas y deficientes relaciones personales entre alumnos-profesores (RPA).

Respecto a las diferencias observadas en los dos restantes contrastes apreciamos, que los **alumnos** incorporan aspectos relacionados con los procesos evaluativos del aprendizaje desarrollados por los docentes y que hacen referencia al escaso tiempo concedido entre prueba y prueba, al exceso de uso de las mismas, a la falta de oportunidades para superar materias (subcategorías PCO, PPT, PUE), así como a la escasa ayuda que reciben de los docentes (PAE). Por su parte, los **profesores** denuncian aspectos que les afectan directamente, como por ejemplo, el exceso de carga lectiva que soportan (PSE), el desequilibrio entre docencia e investigación (PNE), la falta de exigencia de algunos docentes con respecto a sus alumnos (PEP), así como la dispersa visión que poseen sobre la formación del alumno (PSV). Finalmente el **eq. decanal** aporta orientaciones acerca de cómo se debería evaluar el aprendizaje en el nivel universitario y dentro del contexto de reforma que vivimos actualmente (PEB).

#### B) PARA LA CATEGORÍA GESTIONES ADMINISTRATIVAS

Para los 4 contrastes posibles no se han reportado diferencias significativas  $p > 0.05$ , habiéndose obtenido los siguientes valores: en la comparación Profesores Vs PAS  $p=0.625$ , en la de Profesores Vs Alumnos

$p=0.070$ , en la de Alumnos Vs PAS  $p=0.190$  y en la de Profesores Vs Eq Decanal  $p=0.625$ . Podemos afirmar por tanto, que no existen diferencias significativas en la apreciación de todos estos agentes sobre las GESTIONES ADMINISTRATIVAS.

En este sentido los **alumnos** son los que mayor número de aspectos novedosos han aportado, incidiendo en el proceso de matriculación, en aspectos como los continuos cambios de matrícula, la desorganización del proceso de matriculación, así como su escaso plazo y compleja cumplimentación (ACM, MDE, PMI y CMC) y en el propio aspecto de las gestiones administrativas relacionadas con la documentación a presentar en las mismas, la lentitud en su desarrollo y el tiempo para hacerlas (NED, GSM, GLE y RED). Por su parte los **profesores** sólo se refieren a la lentitud de las gestiones administrativas (GLE) y el **PAS** a las gestiones administrativas erróneas (GAE) y el exceso de convalidaciones (ECO).

#### C) PARA LA CATEGORÍA ALUMNO

Los 4 contrastes posibles no han resultado significativos, excepto el de Alumnos Vs PAS con un  $p=0.039^*$ . En los demás contrastes se han obtenido los siguientes valores: Profesores Vs Eq. Decanal  $p=0.125$ , Alumnos Vs Eq. Decanal  $p=0.180$  y Alumnos Vs Profesores  $p=0.549$ . Podemos afirmar que la percepción general que poseen los agentes implicados sobre la categoría general ALUMNO, es parecida, incidiendo en problemática específicas comunes, si exceptuamos las opiniones de los alumnos vs PAS. En este sentido frente a la extensa gama de problemas que proponen los primeros encontramos la única que proponen el PAS (EGA: exceso de alumnos en las gestiones administrativas).

Así los **alumnos** centran su denuncia en los procesos de información y masificación, en aspectos como la escasa e inadecuada información y orientación académica que reciben los alumnos, el exceso de alumnos, por asignatura, aula y en las gestiones administrativas, amen del alto fracaso académico que sufren y de verse abocados a faltar a clase (EAC, EAA, EGA, AAF, AEO, AEI Y ASM). Los **profesores** prefieren llamar la atención sobre los

procesos de formación y obstáculos que los alumnos encuentran para la consecución de la misma. Así denuncian aspectos como la sobrecarga de actividades académicas de los alumnos, el dominio de la dimensión psicopedagógica sobre la didáctica en la formación de los mismos o el conjunto de barreras que encuentran los alumnos para diseñar sus itinerarios formativos (ACD, ASO, y FOA). El **Eq. Decanal** se centra únicamente en los procesos de información académica de los alumnos (AEI).

#### D) PARA LA CATEGORÍA ASIGNATURA

Para los 4 contrastes posibles se han obtenido los siguientes valores de "p": Alumnos Vs Profesores  $p=0.09$ , Alumnos Vs PAS  $p=0.065$ , Profesores Vs Eq. Decanal  $p=0.289$  y Alumnos Vs Eq. Decanal  $p=0.013^*$ . Como podemos apreciar de todas las comparaciones posibles, sólo la de Alumnos Vs Eq. Decanal han resultado significativa, ya que ambos agentes sólo coinciden en destacar el insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas (NPO), y la elección forzosa de las mismas (ONE).

La aportación de los **alumnos** ha consistido en denunciar aspectos que les afectan en su quehacer diario en relación con las asignaturas. Así, han denunciado aspectos como la no explicitación de los contenidos de las asignaturas antes de matricularse (NSC), el reparto desequilibrado en la cantidad de asignaturas que tienen por cuatrimestre (RCD), la elección al azar de las mismas (OEA), y así hasta 4 problemáticas específicas más (IMN, AON, GSA y DOI). Por su parte los **profesores** han centrado su denuncia en aspectos que tienen que ver más con su rol como docentes. Nos referimos a aspectos como el solapamiento de contenidos entre asignaturas afines (ASC), la falta de una verdadera dimensión práctica de las asignaturas (AAD), o que las asignaturas sean escogidas por su grado de dificultad (EOM). Finalmente el **Eq. Decanal** ha denunciado aspectos relativos al diseño de la reforma, en aspectos tales como los escasos contenidos de algunas asignaturas (ACD), así como el escaso margen para el aumento de la troncalidad impuesto desde el Consejo de Universidades (EMA), o que las asignaturas propuesta respondan más a verdaderos intereses particulares, que a necesidades de formación de los alumnos (IAI).

En definitiva podemos decir que los agentes implicados parecen percibir de manera similar las problemáticas relacionadas con la categoría general ASIGNATURA.

E) EN LA CATEGORÍA HORARIO no se han producido diferencias significativas en ninguna comparación, habiéndose obtenido los siguientes valores de "p": Alumnos Vs PAS  $p=0.375$ , Profesores Vs Eq Decanal  $p=1$  Alumnos Vs Profesores  $p=0.375$ , Alumnos Vs Eq. Decanal  $p= 0.375$ .

Como puede comprobarse existen evidencias empíricas para afirmar que los diversos agentes contemplados poseen una percepción parecida acerca de las problemáticas específicas relacionadas con la categoría general HORARIO. Así ha habido problemáticas específicas como SHC, HDI y LHC comunes denunciadas conjuntamente por los diversos agentes implicados.

F) PARA LA CATEGORÍA PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, es posible un solo contraste. Dicho contraste es el de los agentes Alumnos Vs PAS que ha obtenido un valor  $p=1$  y, por tanto, no significativo. Ello induce a pensar que ambos agentes mantienen una percepción parecida sobre los problemas relacionados con el PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. El aspecto en el que coinciden ambos agentes es el que hace referencia a la falta de formación del personal de administración para atender a sus obligaciones (PAF).

Como podemos apreciar no se han incluido las categorías generales ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS Y SERVICIOS E INSTALACIONES. La razón de ello, es porque han obtenido presencia en un sólo agente, por lo que no es procedente, ni posible la comparación con ninguno de los demás.



Para la consecución de este objetivo hemos decidido utilizar criterios de carácter eminentemente cualitativos. En este sentido, y aprovechando las posibilidades que nos brinda un análisis como la triangulación: "*posibilidad de contrastar las observaciones desde diferentes perspectivas: de tiempos, espacios...*" (Gutiérrez Pérez, 1997:27) hemos optado por complementar los datos de carácter cuantitativo, como las frecuencias obtenidas por cada una de la subcategorías y categorías generales. Así, hemos construido dos tablas, una para las categorías generales y otra para las subcategorías, en un intento por clasificar la importancia de las problemáticas académicas en ambas dimensiones. Los criterios clasificatorios han consistido en agrupar en Muy Alta, Alta, Media y Baja la importancia de las problemáticas denunciadas por los agentes, según el número de los mismos que han obtenido presencia en las subcategorías y categorías generales.

De esta forma cada una de ellas será clasificada en un continuum de importancia del siguiente modo:

Muy Alta→ Presencia en cuatro agentes
Alta→ Presencia en tres agentes
Media→ Presencia en dos agentes
Baja→ Presencia en un agente

## RESULTADOS

Las tablas en cuestión son las siguientes:

**TABLA 16. CLASIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA PROBLEMÁTICA REFERIDA A LAS CATEGORÍAS GENERALES**

CATEGORÍA GENERAL	Importancia de cada una de las categorías generales			
	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA
PROFESOR		+		
ELECCIÓN DE CARRERA				+
GESTIONES ADMINISTRATIVAS		+		
ALUMNO		+		
PRÁCTICAS				+
ASIGNATURA	+			
HORARIO	+			
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN			+	
SERVICIOS E INSTALACIONES				+



**TABLA 17. CLASIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA PROBLEMÁTICA REFERIDA A LAS SUBCATEGORÍAS ORDENADAS POR CATEGORÍAS GENERALES DE PERTENENCIA**

CATEGORÍAS GENERALES	Importancia de los problemas específicos		
	ALTA	MEDIA	BAJA
PROFESOR	FPI	RPA, MPI, PNM	PCO, PPT, PUE, PAE, POE, PSE, PSV, PNE, PEP
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	GLE	ACM	MPI, CMC, GSM, RED, NED, MDE, GAE, ECO
ALUMNO	AEI	EAC, ITC, ASO	EAA, EGA, AEO, AAF, ASM, ACD, FOA
ASIGNATURA	CCA IDA ONE	NPO	NJC, IMN, RCD, AON, OEA, GSA, DOI, ASOC, AAD, EOM, IAI, ACD, EMA
HORARIO	SHC	LHC, HDI	DHC, CDD
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN		PAF	PAN, PAE
ELECCIÓN DE CARRERA			EFO, NCL, EER
PRÁCTICAS			PNS, NIC
SERVICIOS E INSTALACIONES			PSB, PSF, CMI

Tanto en el caso de las categorías generales, como en el de las subcategorías específicas coexisten problemáticas graves, junto a otras que podemos considerar menos graves.

EN EL CASO DE LAS CATEGORÍAS GENERALES destacamos la gravedad de las categorías ASIGNATURA Y HORARIO, denunciadas por los cuatro agentes implicados en el estudio, así como las categorías PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS Y ALUMNOS, que han obtenido presencia en 3 agentes. Como problemas menos graves encontramos aquellos que hace referencia al PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, LA ELECCIÓN DE CARRERA, LAS PRÁCTICAS, Y LOS SERVICIOS E INSTALACIONES. Si comparamos las conclusiones a que hemos llegado a través de esta

aproximación cualitativa, con las que llegamos a partir de una aproximación más cuantitativa basada en las frecuencias obtenidas por cada categoría general, comprobaremos que ambas son muy parecidas. En este sentido, podemos comprobar como las categorías generales que aquí hemos considerado de muy alta y alta importancia han obtenido las mayores frecuencias. Por otra parte las categorías generales que hemos clasificado como de menor gravedad, también de manera coincidente han obtenido las frecuencias más bajas. Parece pues, plausible y compatible el abordaje de estrategias de análisis cualitativos que puedan refrendar las aproximaciones meramente cuantitativas o viceversa. *"La cuantificación y el análisis estadístico, por tanto son herramientas analíticas con las que cuenta el investigador en su trabajo con datos cualitativos, y pueden ser utilizados conjuntamente con otras herramientas no cuantitativas"* (Rodríguez y otros, 1996: 217).

EN EL CASO DE LAS SUBCATEGORÍAS ESPECÍFICAS, de igual manera, encontramos problemas que pueden ser catalogados como graves, junto a otros que pueden ser considerados como menos importantes. No hemos encontrado ningún problema específico que haya obtenido presencia en los 4 agentes implicados en el estudio (razón por la que el continuum incluye alta-media-baja importancia). Las subcategorías que han obtenido presencia en 3 agentes y pueden considerarse como de alta importancia son: La inadecuada formación del profesorado (FPI), la lentitud con que se desarrollan las gestiones administrativas (GLE), la escasa y deficiente información académica dispensada al alumnado (AEI), la coincidencia en la misma franja horaria de dos asignaturas o más (SHC), el exceso de contenidos de las asignaturas cuatrimestrales (CCA), la gran cantidad de asignaturas que se cursan por cuatrimestre o curso académico (IDA), y la falta de libertad a la hora de escoger las asignaturas optativas (ONE). El resto de problemas específicos, hasta un total de 60 pueden ser catalogados como problemáticas medianamente graves (11 problemáticas) y poco graves (49).

Para la consecución de este objetivo hemos agrupado cada una de las problemáticas específicas detectadas en 2 grandes dimensiones:

- Una referida a los **procesos de organización y gestión**, es decir: procesos de gestión y organización, formación del profesorado y evaluación para la mejora.
- Otra referida a **procesos centrados en el aprendizaje**, es decir: diseño curricular, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y apoyo al estudiante.

Posteriormente hemos calculado distintos contrastes, a través de la prueba de "chi" cuadrado a fin de comprobar si se producen diferencias significativas entre las frecuencias obtenidas por las 2 dimensiones en cada uno de los estudios y según los agentes que han participado en la investigación. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 18. (\*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05)

	<b>ALU96</b>	<b>PRO96</b>	<b>EQDEC96</b>	<b>GLOBAL 96</b>
Chi-cuadrado	225,784	3,247	4,840	249,138
gl	1	1	1	1
Sig. asintót.	,000*	,072	,028*	,000*

## RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la dimensión organizativo-administrativa domina sobre la educativa en todos los casos, aunque en el caso de la problemática denunciada desde el profesorado en el año 1996 el contraste desarrollado no ha resultado significativo. Por otra parte podemos hacer notar que tanto en 1996, como en 1998 todos los problemas enunciados por el miembro del PAS participante en la investigación han sido

**OBJETIVO 8.** Clasificar la problemática detectada en dos categorías (la que hace referencia a la dimensión organizativa-administrativa y la referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje) en orden a tratar de constatar el predominio de una sobre otra.

Para la consecución de este objetivo hemos agrupado cada una de las problemáticas específicas detectadas en 2 grandes dimensiones:

- Una referida a los **procesos de organización y gestión**, es decir: procesos de gestión y organización, formación del profesorado y evaluación para la mejora.
- Otra referida a **procesos centrados en el aprendizaje**, es decir: diseño curricular, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y apoyo al estudiante.

Posteriormente hemos calculado distintos contrastes, a través de la prueba de "chi" cuadrado a fin de comprobar si se producen diferencias significativas entre las frecuencias obtenidas por las 2 dimensiones en cada uno de los estudios y según los agentes que han participado en la investigación. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 18. (\*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05)

	<b>ALU96</b>	<b>PRO96</b>	<b>EQDEC96</b>	<b>GLOBAL 96</b>
Chi-cuadrado	225,784	3,247	4,840	249,138
gl	1	1	1	1
Sig. asintót.	,000*	,072	,028*	,000*

## RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la dimensión organizativo-administrativa domina sobre la educativa en todos los casos, aunque en el caso de la problemática denunciada desde el profesorado en el año 1996 el contraste desarrollado no ha resultado significativo. Por otra parte podemos hacer notar que tanto en 1996, como en 1998 todos los problemas enunciados por el miembro del PAS participante en la investigación han sido

considerados como pertenecientes a la dimensión organizativo-administrativa, al igual que los del equipo decanal para 1998, por lo que las comparaciones para estos casos no han procedido. Por todo lo dicho creemos acertado afirmar que globalmente en la problemática académica denunciada domina la componente **organizativo-administrativa** en detrimento de la que hace referencia a los aspectos relacionados con el proceso de **enseñanza-aprendizaje**. Este hallazgo, no hace sino afianzar la idea de De Miguel (1997), de que el proceso de reforma universitaria emprendido desde 1983 se ha basado en la implantación de nuevos planes de estudio, en vez de en una verdadera reforma curricular que diera respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual a las universidades. A este respecto sería interesante recordar al lector las diferencias entre los conceptos de PLAN DE ESTUDIOS y DISEÑO CURRICULAR. Mientras el primero se concibe como *"un conjunto de enseñanzas organizadas por una Universidad cuya superación da derecho a la obtención de una titulación"* (R.D. 1497/1987, art. 2.3.), el segundo se define como *"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo"* (LOGSE, art. 4.1.). Así pues:

*"El hecho de que la reforma de la enseñanza superior se haya enfocado desde la perspectiva de los planes de estudio ha propiciado una renovación centrada sobre los aspectos ORGANIZATIVOS y ADMINISTRATIVOS que regulan las enseñanzas sin abordar los problemas pedagógicos de fondo. Un enfoque orientado hacia la construcción de nuevos currícula habría posibilitado el cuestionamiento de los factores que condicionan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que lógicamente tendría una mayor incidencia en la innovación pedagógica universitaria."* (De Miguel, 1997:57)

Esa puede ser en suma, la explicación de porque los alumnos en los 3 años de seguimiento no se han visto tan afectados, y por tanto han denunciado con menor incidencia aspectos centrados en la enseñanza-aprendizaje como por ejemplo la evaluación de contenidos, o las metodologías docentes. De igual manera se han pronunciado los miembros del Eq. Decanal y del PAS y el Profesorado en los años 1996 y 1998, donde la dimensión estructural ha

destacado sobre la educativa en las problemáticas denunciadas por todos ellos.

**OBJETIVO 5.** Determinar cómo se agrupan las problemáticas denunciadas por los alumnos en función de dichas categorías, cuando los alumnos observan en los datos.

Para la consecución de este objetivo hemos elaborado 1 plantilla de datos donde hemos hecho constar qué autobiografías han obtenido presencia (1) o ausencia (0) en cada una de las subcategorías contempladas. El procedimiento de cluster utilizado ha sido el Jerárquico referido a las variables o subcategorías. En cuanto al método, por la naturaleza de los datos (ausencia/presencia) hemos usado el Método de Ward. En todos los casos se ha partido de las distancias euclídeas al cuadrado. El dendograma obtenido es el siguiente:

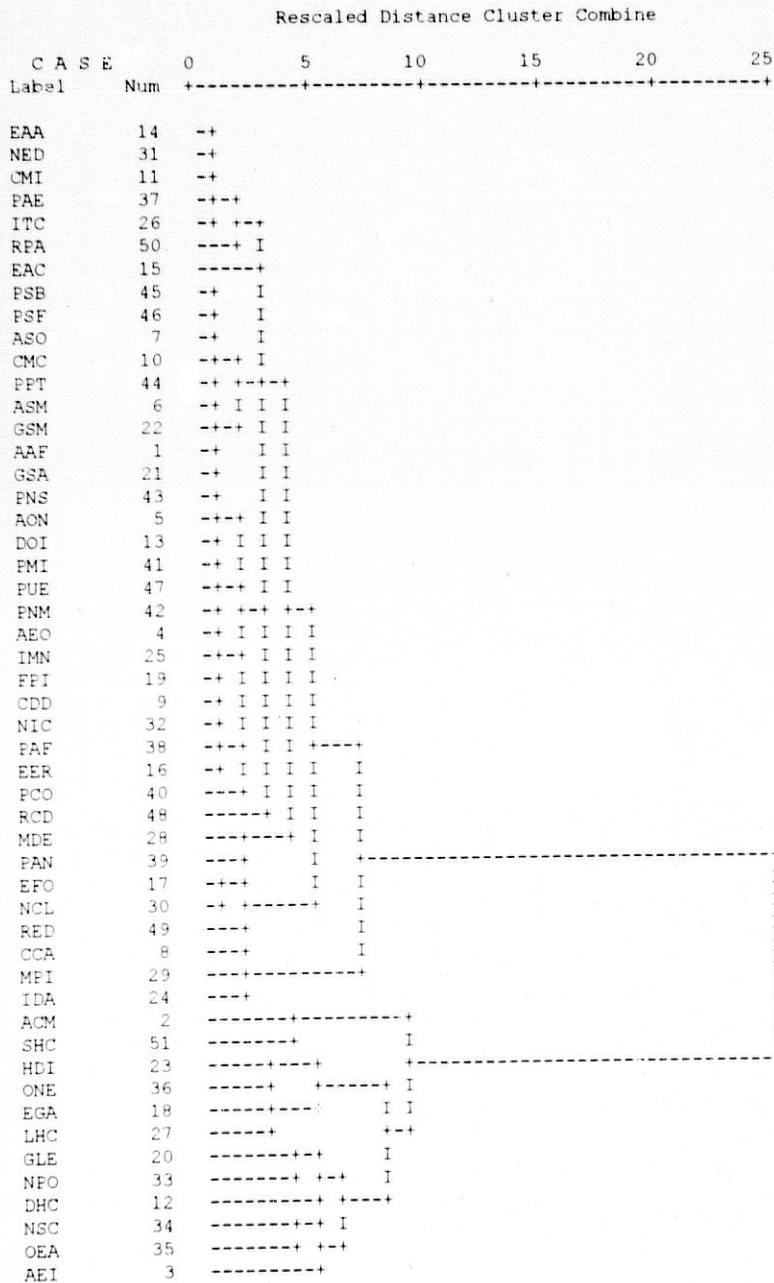
destacado sobre la educativa en las problemáticas denunciadas por todos ellos.

**• OBJETIVO 6. Determinar cómo se agrupan las problemáticas específicas enunciadas por los alumnos a partir del análisis cluster a que han sido sometidos los resultados obtenidos en los relatos narrativos.**

Para la consecución de este objetivo hemos elaborado 1 plantilla de datos donde hemos hecho constar qué autobiografías han obtenido presencia (1) o ausencia (0) en cada una de las subcategorías contempladas. El procedimiento de cluster utilizado ha sido el Jerárquico referido a las variables o subcategorías. En cuanto al método, por la naturaleza de los datos (ausencia/presencia) hemos usado el Método de Ward. En todos los casos se ha partido de las distancias euclídeas al cuadrado. El dendograma obtenido es el siguiente:

\*\*\*\*\* HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS \*\*\*\*\*

Gráfico 3. Dendrograma utilizando el Método de Ward en las autobiografías de 1996





## RESULTADOS

El dendograma obtenido muestra 2 claras agrupaciones que a su vez se dividen en numerosos racimos que conforman agrupaciones más pequeñas y concretas. A continuación exponemos los problemas específicos de cada una de las agrupaciones del cluster calculado teniendo en cuenta no obstante, que los datos que se barajan en este objetivo provienen de los relatos autobiográficos exclusivamente y, por tanto de la opinión de los alumnos y no de los otros agentes consultados en la presente investigación.

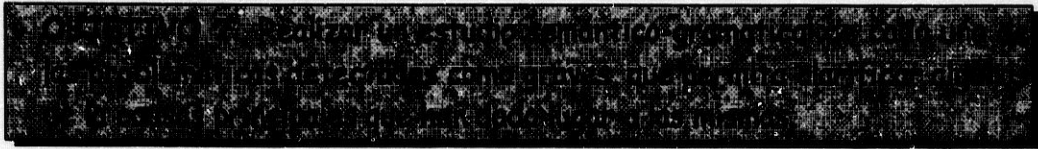
TABLA 19. Agrupaciones de problemas específicos según el cluster obtenido.

AGRUPACIONES	1º Conclomerado	2º Conglomerado
CLUSTER 1996	ACM, SHC, HDI, ONE, EGA, LHC, GLE, NPO, DHC, NSC, OEA, AEI	Resto de problemas específicos

En el cluster obtenido apreciamos una primera agrupación que bien podemos identificar como problemas graves y una segunda agrupación que podemos considerar como de problemas menos graves. La primera esta conformada por las problemáticas referidas a: 1) las continuas alteraciones de matrícula (ACM), y la lentitud en las gestiones administrativas (GLE) pertenecientes a la categoría general GESTIONES ADMINISTRATIVAS, 2) el insuficiente número de plazas para las asignaturas (NPO), el que éstas no se escojan libremente (ONE), o se escojan al azar (OEA), o que finalmente no se conozcan los descriptores mínimos de las asignaturas antes de matricularse en las mismas todos ellos pertenecientes a la categoría general ASIGNATURA, 3) excesivo número de alumnos en las gestiones administrativas (EGA) e insuficiente e inadecuada información dispensada a los alumnos (AEI) de la categoría general ALUMNO y 4) dispersión de horas de clase (HDI), demasiadas horas de clase (DHC), solapamiento de asignaturas en las mismas franjas horarias (SHC), y lentitud en la confección de los horarios (LHC) de la categoría general HORARIO. La segunda esta formada por el resto de problemas específicos hasta un total de 39 problemáticas.

Finalmente si comparamos los resultados obtenidos desde la opinión de todos los agentes consultados a partir del número de presencias por agente (objetivo 3) y los obtenidos desde la opinión del alumnado exclusivamente a

través del análisis cluster descubrimos ciertas semejanzas. Así, las categorías generales que han resaltado por su importancia han sido en ambos casos las de Gestiones Administrativas, Alumno, Horario, y Asignatura. En cuanto a las subcategorías también se han detectado algunas coincidencias en la subcategorías: GLE, AEI, SHC y ONE.



Para el desarrollo de este sexto objetivo hemos puesto en marcha un análisis consistente en tratar de detectar cuáles han sido las palabras que desde el punto de vista semántico-gramatical han determinado cada una de las cadenas textuales pertenecientes a las categorías de problemas generales consideradas como graves. En este sentido parece obvio como tarea preliminar recordar cuáles han sido dichas categorías, tanto desde el punto de vista cuantitativo (tabla 11), como del cualitativo (tabla 16). Así han sido consideradas con una gravedad de muy alta y alta las categorías generales: ASIGNATURA (ASI), HORARIO (HOR), ALUMNO (ALU), GESTIONES ADMINISTRATIVAS (GEA) Y PROFESOR (PRO).

Una vez determinadas las categorías generales que nos interesan para el cumplimiento de este objetivo, hemos procedido al análisis de los fragmentos textuales pertenecientes a dichas categorías generales en orden a tratar de detectar palabras clave que se han repetido con más asiduidad y que han dotado de significado a la cadena textual objeto de análisis. El objetivo final no obstante, consiste en tratar de deducir y exponer algunas de las principales causas de dichos problemas generales.

Para la consecución de este objetivo se han establecido una serie de campos semántico-gramaticales (uno por categoría general analizada) conformados por el conjunto de palabras clave (verbos, sustantivos y adjetivos) que dotan de significado cada una de las cadenas textuales analizadas. A su vez dentro de cada campo semántico-gramatical hemos establecido una serie

través del análisis cluster descubrimos ciertas semejanzas. Así, las categorías generales que han resaltado por su importancia han sido en ambos casos las de Gestiones Administrativas, Alumno, Horario, y Asignatura. En cuanto a las subcategorías también se han detectado algunas coincidencias en la subcategorías: GLE, AEI, SHC y ONE.

• **OBJETIVO 7.** Realizar un estudio semántico-gramatical de cada una de las problemáticas detectadas como graves que permita clarificar algunas de la causas principales que han dado lugar a las mismas.

Para el desarrollo de este sexto objetivo hemos puesto en marcha un análisis consistente en tratar de detectar cuáles han sido las palabras que desde el punto de vista semántico-gramatical han determinado cada una de las cadenas textuales pertenecientes a las categorías de problemas generales consideradas como graves. En este sentido parece obvio como tarea preliminar recordar cuáles han sido dichas categorías, tanto desde el punto de vista cuantitativo (tabla 11), como del cualitativo (tabla 16). Así han sido consideradas con una gravedad de muy alta y alta las categorías generales: ASIGNATURA (ASI), HORARIO (HOR), ALUMNO (ALU), GESTIONES ADMINISTRATIVAS (GEA) Y PROFESOR (PRO).

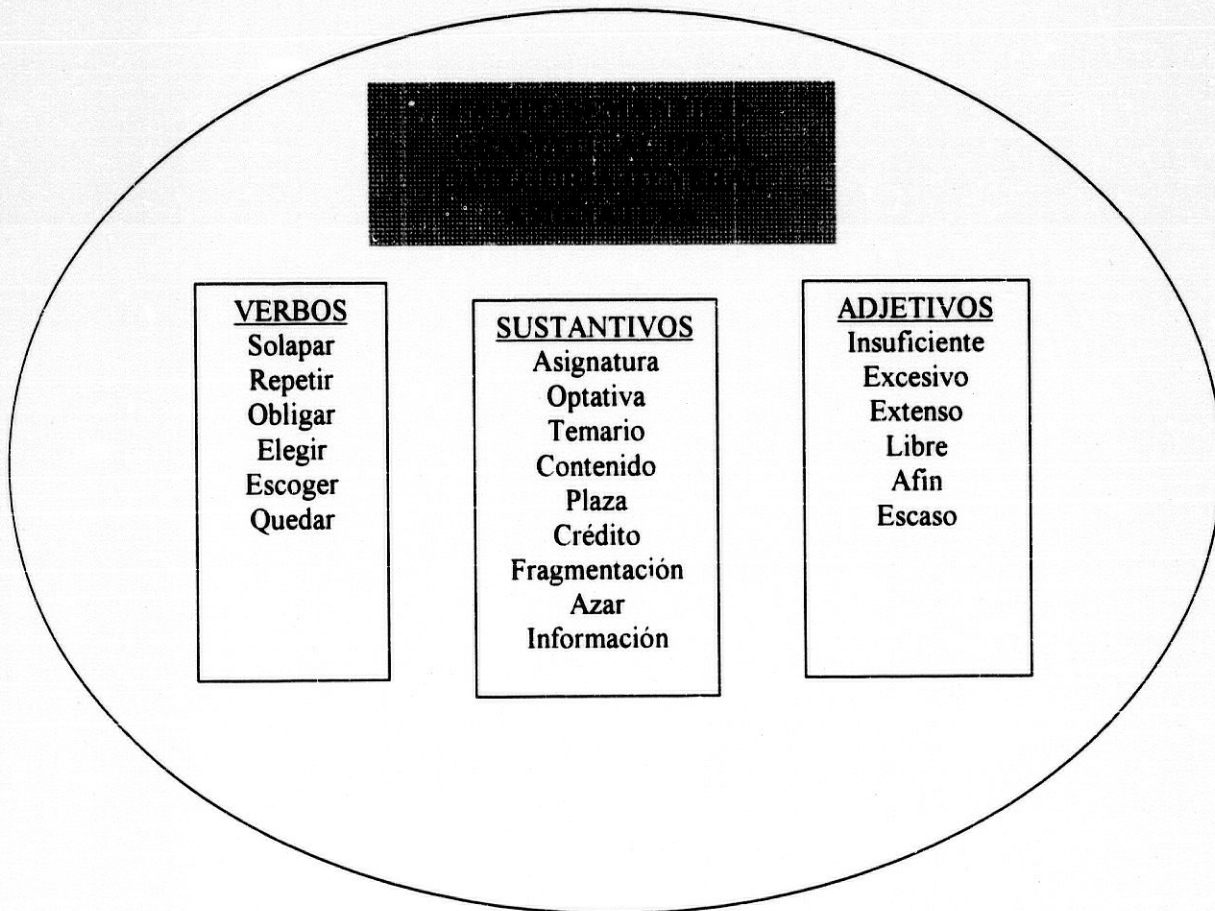
Una vez determinadas las categorías generales que nos interesan para el cumplimiento de este objetivo, hemos procedido al análisis de los fragmentos textuales pertenecientes a dichas categorías generales en orden a tratar de detectar palabras clave que se han repetido con más asiduidad y que han dotado de significado a la cadena textual objeto de análisis. El objetivo final no obstante, consiste en tratar de deducir y exponer algunas de las principales causas de dichos problemas generales.

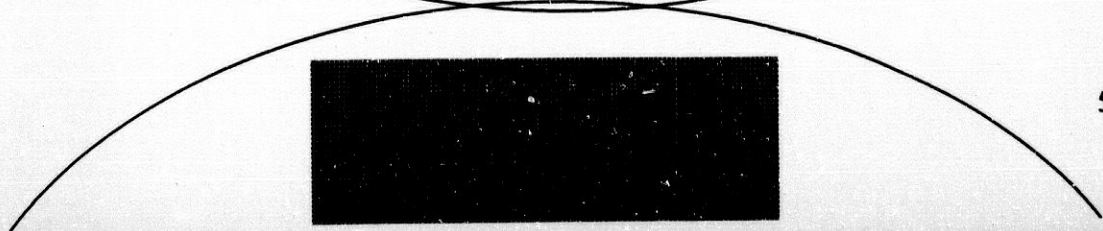
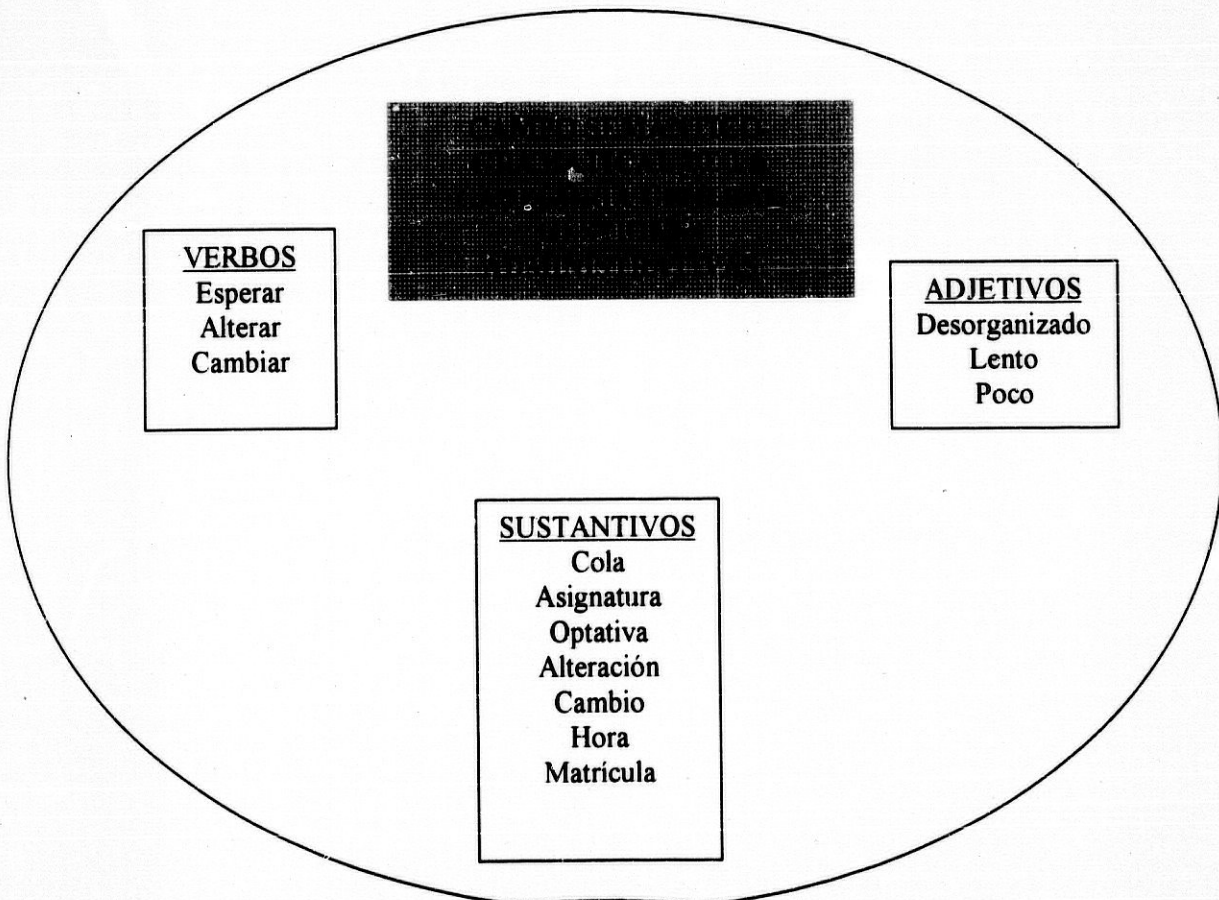
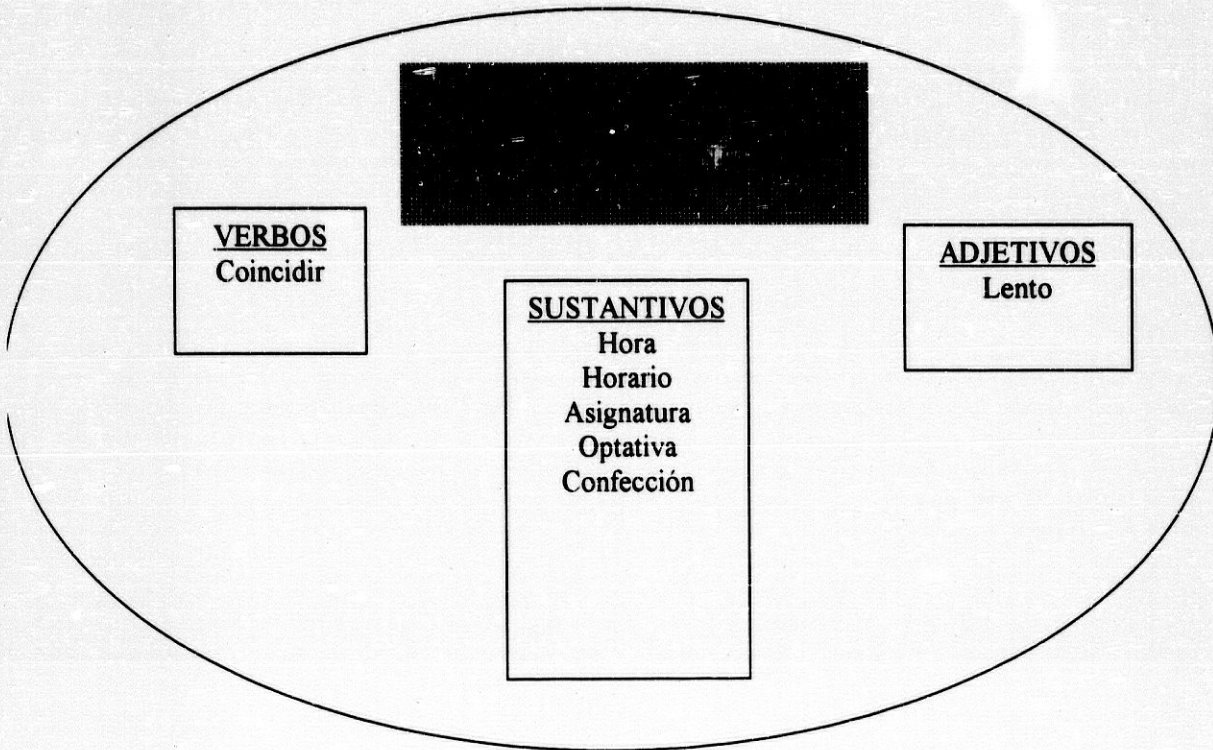
Para la consecución de este objetivo se han establecido una serie de campos semántico-gramaticales (uno por categoría general analizada) conformados por el conjunto de palabras clave (verbos, sustantivos y adjetivos) que dotan de significado cada una de las cadenas textuales analizadas. A su vez dentro de cada campo semántico-gramatical hemos establecido una serie

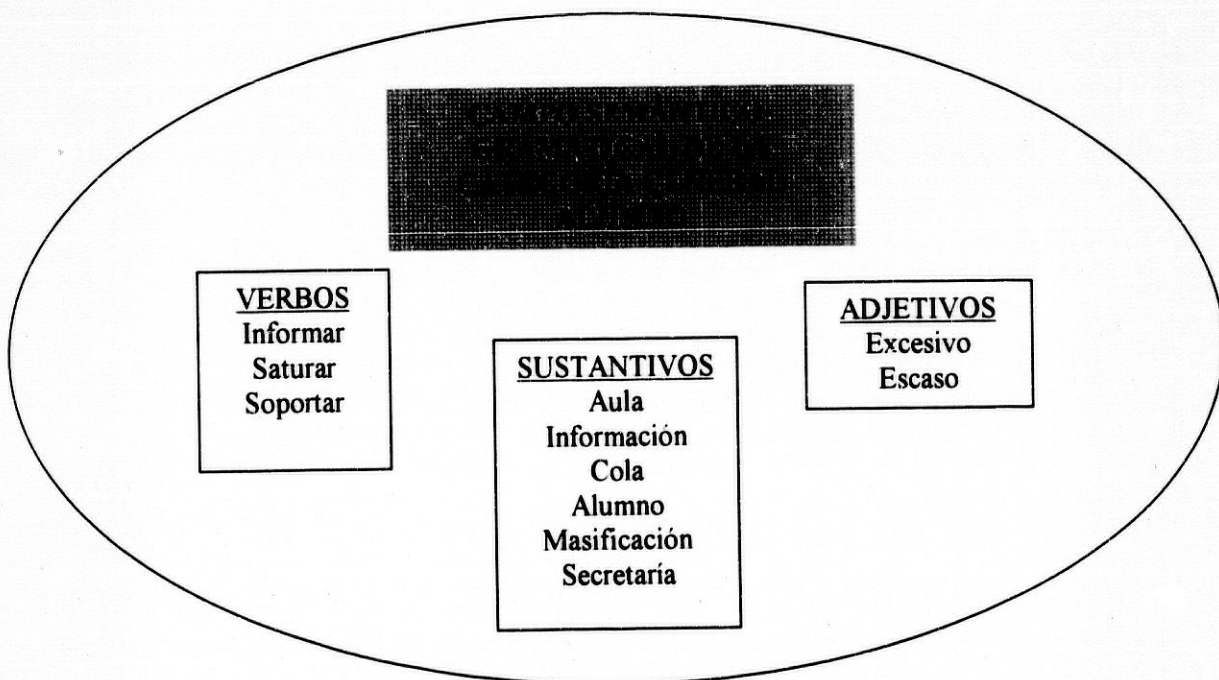
de redes de interconexión entre verbos, sustantivos y adjetivos, cuya interpretación puede dar lugar al establecimiento de algunas de las principales causas de estas categorías generales consideradas.

## RESULTADOS

Los campos semántico-gramaticales elaborados a partir de los análisis de las cadenas textuales consideradas son los siguientes:







En la literatura educativa encontramos claros ejemplos de similares tipos de análisis. Así Spradley (1979) nos habla dentro de lo que él denomina como

método D.R.S. (Método de Secuencia de Desarrollo de la Investigación), del análisis de **dominios**, de **taxonomías**, de **componentes** y de **temas**. Siguiendo algunas de las pautas de dichos análisis hemos elaborado nuestras propias plantillas de análisis. En ellas hemos hecho constar las palabras clave y la relación semántica que se establece entre ellas dentro de cada una de las categorías generales consideradas, ilustrando cada relación con un ejemplo. Las plantillas elaboradas son las siguientes:

TABLA 20. Plantilla de análisis de los campos semántico-gramaticales conformados a partir de la relación semántica establecida entre las palabras clave

Término inclusivo, categoría general o campo semántico-gramatical	Palabras clave o términos incluidos	Relación semántica entre los términos incluidos	Ejemplo textual extraído de relato autobiográfico y/o entrevista en profundidad
<b>ASIGNATURA</b>	Solapar y contenido	1) Los contenidos de enseñanza se solapan	"Normalmente la especificidad de esa troncal y optativa no te la puedes preparar, con lo que inconscientemente tu mismo empiezas a solapar contenidos". (entrevista 2)
	Repetir, contenido y afín	2) Los contenidos de enseñanza son tan parecidos que se repiten	"Aparte los alumnos se quejan de que algunas asignaturas son tan afines que los programas se solapan". (entrevista 1)
	Obligar, contenido y asignatura	3) Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente	"Yo no puedo obligar a un alumno a matricularse en una asignatura que ni le interesa, ni le gusta". (entrevista 5)
	Elegir, azar y asignatura	4) Algunas asignaturas optativas se eligen de manera aleatoria	"... Y así no queda más remedio que elegir las optativas al azar, por el nombre de las mismas". (autobiografía 13)
	Escoger, asignatura y libre	5) Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente	"Hubo un momento que pensé y sigo pensando, que si ese grupo de asignaturas le cambiaran el nombre y no le llamasen optativas, no pasaba nada, ya que ello lleva a creer que se pueden escoger de forma totalmente libre". (autobiografía 31)
	Quedar, asignatura y plaza	6) El número de plazas por optativa es insuficiente	"Algunas asignaturas que para ti tienen preferencia especial no puedes matricularte porque no quedan plazas en esta asignatura optativa". (autobiografía 4)
	Excesivo, asignatura y optativa	7) El número de asignaturas es excesivo	"En primer lugar me parece excesivo la cantidad de asignaturas a estudiar en un año". (autobiografía 11)
	Extenso, temario y asignatura	8) Los contenidos de las asignaturas cuatrimestrales poseen contenidos de anuales	"Otro punto a destacar es el temario de algunas asignaturas, ya que es demasiado extenso para ser cuatrimestral". (autobiografía 8)
	Escaso, asignatura y crédito	9) Asignaturas optativas con escasos créditos	"Otros problemas pueden ser que existan asignaturas con un escaso número de créditos" (entrevista 1)
	Contenido, asignatura e información	10) No se explicitan los contenidos de las asignaturas	"En principio cuando vas a realizar la matrícula no te dan información sobre el contenido de las asignaturas, con lo cual uno no sabe donde se ha metido hasta comenzar las clases". (autobiografía 7)
<b>HORARIO</b>	Coincidir, horario, asignatura y optativa	1) Coincidencia de algunas asignaturas en la misma franja horaria	"Puede darse el caso de que dos asignaturas optativas te coincidan en el mismo horario". (autobiografía 8)
	Confección horario y lento	2) Los horarios se confeccionan con	"Otro problema es el de la lentitud en la confección de los horarios a



Término inclusivo, categoría general o campo semántico-gramatical	Palabras clave o términos incluidos	Relación semántica entre los términos incluidos	Ejemplo textual extraído de relato autobiográfico y/o entrevista en profundidad
		lentitud	su debido tiempo". (autobiografía 8)
<b>GESTIONES ADMINISTRATIVAS</b>	Esperar, cola y hora	1) Las gestiones administrativas son lentas	"Y después de esperar iba a preguntas que : día salían las listas y me decían dentro de dos días; pero para poder ver las listas tuve que esperar tres horas en cola". (autobiografía 9)
	Alterar, cambiar, matrícula y asignatura	2) Las matrículas se alteran y las asignaturas se cambian con excesiva frecuencia	"Así pues, vuelta a lo mismo, alteré la matrícula " (autobiografía 2) "Como consecuencia de esto he tenido que cambiar asignaturas que no me han gustado por otras". (autobiografía 10)
	Cola, matrícula y desorganización	3) El proceso de matriculación esta desorganizado	"Los problemas ya empezaban el año pasado, grandes colas y proceso de matriculación desorganizado". (autobiografía 33)
<b>ALUMNO</b>	Informar, alumnos y escaso	1) La información académica que se da a los alumnos es escasa e inadecuada	"Total, que desde que llegué a la Universidad todo ha sido un puro problema, y lo único que se me ocurre decir es que hay escasa información para los alumnos". (autobiografía 2)
	Saturar, masificación, excesivo y alumnos	2) Exceso de alumnos en las clases	"Las clases están demasiado saturadas de alumnos". (autobiografía 6). "Debido a la masificación nos encontramos con trabajos extensos sin corregir, puesto que algunos profesores aluden a que somos 150 alumnos en clase". (autobiografía 2) "Es importante mencionar el número excesivo de alumnos en cada clase". (autobiografía 12)
	Cola y secretaria	3) Exceso de alumnos en gestiones administrativas	"Desde las 9 de la mañana que llegué allí entre a secretaria a las 13 horas y para qué, dentro otra cola". (autobiografía 2)
<b>PROFESOR</b>	Suspender, examen y oportunidad	1) Pocas oportunidades para poder superar materias	"Pero de todo esto, los mayores perjudicados somos los estudiantes, que tenemos menos oportunidades a la hora de los exámenes, al tener uno final en Febrero, y si lo suspendes ya sabes". (autobiografía 6)
	Evaluar, examen y contenidos	2) Deberían existir medios alternativos y/o complementarios a los exámenes	"Yo estoy tratando de ser menos injusto y diversificar la evaluación, ponderando el examen con otras actividades". (entrevista 1)
	Evaluar, contenidos	3) Debería evaluar por bloques de contenidos, y no por asignaturas	" Entendemos que debería haber una evaluación global de los distintos contenidos que componen una materia". (entrevista 4)
	Explicar, método, fotocopias y contenidos	4) La metodología de los profesores es inadecuada	"Debido a la extensa materia que los profesores dan por fotocopias, se imposibilita la comprensión de

Término inclusivo, categoría general o campo semántico-gramatical	Palabras clave o términos incluidos	Relación semántica entre los términos incluidos	Ejemplo textual extraído de relato autobiográfico y/o entrevista en profundidad
			muchos contenidos, esto unido a que la gran mayoría del material no se explica, excepto los contenidos que el profesor cree conveniente hacerlo". (autobiografía 10)
	Relación, profesor y alumno	5) Las relaciones profesor y alumno son impersonales	"Este continuo cambio de asignaturas y profesores no me parece productivo porque de esta forma no se pueden establecer ningún tipo de relación profesor-alumno." (autobiografía 20)

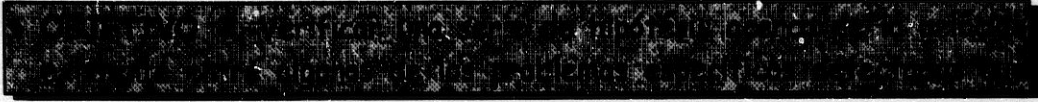
Lo más interesante del análisis anterior, consiste en comprobar como cada una de las relaciones semánticas establecidas entre las palabras clave pueden tener un parangón con ciertas subcategorías de problemas elaboradas en apartados anteriores. De esta manera es posible establecer una tabla de equivalencia en la que a cada relación se le pueda asignar una problemática específica de correspondencia. Dicha tabla de manera complementaria, puede servirnos además para tratar de explicar las posibles causas de cada una de las categorías generales consideradas como graves, que en este caso coincidirían con cada una de las relaciones establecidas. La tabla en cuestión es la siguiente:

TABLA 21. Equivalencia de cada relación semántica con un posible problema específico de correspondencia

Categoría general	Relación semántica establecida	Subcategoría o problema específico de Equivalencia
<b>ASIGNATURA</b>	1) Los contenidos de enseñanza se solapan	ASC
	2) Los contenidos de enseñanza son tan parecidos que se repiten	ASC
	3) Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente	ONE
	4) Algunas asignaturas se eligen de manera aleatoria	OEA
	5) Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente	ONE
	6) El número de plazas por optativa es insuficiente	NPO
	7) El número de asignaturas es excesivo	IDA
	8) Los contenidos de las asignaturas cuatrimestrales poseen contenidos de anuales	CCA
	9) Asignaturas optativas con escasos créditos	ACD
	10) No se explicitan los contenidos de las asignaturas	NSC
<b>HORARIO</b>	1) Coincidencia de algunas asignaturas en la misma franja horaria	SHC
	2) Los horarios se confeccionan con lentitud	LHC
<b>GESTIONES ADMINISTRATIVAS</b>	1) Las gestiones administrativas son lentas	GLE
	2) Las matrículas se alteran y las asignaturas se cambian con excesiva frecuencia	ACM
	3) El proceso de matriculación está desorganizado	MDE
<b>ALUMNO</b>	1) La información académica que se da a los alumnos es escasa e inadecuada	AEI
	2) Exceso de alumnos en las clases	EAC
	3) Exceso de alumnos en gestiones administrativas	EGA
	1) Pocas oportunidades para poder superar materias	PNM
	2) Deberían existir medios alternativos y/o complementarios a los exámenes	PCO

Categoría general	Relación semántica establecida	Subcategoría o problema específico de Equivalencia
<b>PROFESOR</b>	3) Debería evaluar por bloques de contenidos, y no por asignaturas	PEB
	4) La metodología de los profesores es inadecuada	MPI
	5) Las relaciones profesor y alumno son impersonales	RPA

En definitiva tanto desde una (proceso de categorización a partir de unidades de significado y unidades de registro), como desde otra aproximación (construcción de campos semánticos-gramaticales y redes de interconexión a partir de palabras clave) hemos llegado a parecidos resultados. En los dos casos, las posibles causas que puede explicar cada una de las categorías de problemas consideradas como graves son muy similares. No en vano el criterio temático que distingue a la primera aproximación, es muy similar al semántico-gramatical utilizado en la segunda. De esta forma podemos justificar los resultados alcanzados en ambos casos.



Antes de plantear cualquier tipo de hipótesis de relación entre algunos de los problemas específicos que hemos considerado como graves, nos ha parecido pertinente establecer una serie de aclaraciones previas. En este sentido debemos recordar que:

- 1) Las hipótesis formuladas se refieren a posibles regularidades de patrones de significado (constelaciones de códigos) presentes en los datos. Plantean la existencia de una relación entre dos o más códigos, entendiendo que esta relación se traduce en la proximidad espacial dentro del texto, inclusión entre unidades o secuencia de aparición (el caso que nos ocupa) (Rodríguez y otros, 1995:155).
- 2) Debe tenerse en cuenta que las comprobaciones que desarrollaremos no son contrastes de hipótesis en sentido teórico, puesto que no existe una distribución teórica de referencia a la que comparar los resultados obtenidos para un determinado estadístico, ni existen criterios fijados para la aceptación o el rechazo de las mismas. Se trata de un contraste en sentido empírico, consistente en explorar la frecuencia con que determinadas "constelaciones" de códigos se dan en el corpus de datos, indicando tendencias que se ven, de este modo, apoyadas por un mayor o menor número de ocurrencias dentro del mismo (Rodríguez y otros, 1995:155).

Teniendo en cuenta las premisas enunciadas con anterioridad, las hipótesis formuladas son las siguientes:

**Hipótesis 1:** El exceso de alumnos en clase determina que las relaciones profesor-alumno sean distantes y poco personales: EAC $\Rightarrow$ RPA.

**Hipótesis 2:** La coincidencia de asignaturas optativas con troncales y obligatorias en la misma franja horaria genera como consecuencia la realización de uno o varios cambios de matrícula: SHC $\Rightarrow$ ACM.

**OBJETIVO 2:** Verificar una serie de hipótesis acerca de la relación existente entre algunos de los problemas específicos detectados en

Antes de plantear cualquier tipo de hipótesis de relación entre algunos de los problemas específicos que hemos considerado como graves, nos ha parecido pertinente establecer una serie de aclaraciones previas. En este sentido debemos recordar que:

- 1) Las hipótesis formuladas se refieren a posibles regularidades de patrones de significado (constelaciones de códigos) presentes en los datos. Plantean la existencia de una relación entre dos o más códigos, entendiendo que esta relación se traduce en la proximidad espacial dentro del texto, inclusión entre unidades o secuencia de aparición (el caso que nos ocupa) (Rodríguez y otros, 1995:155).
- 2) Debe tenerse en cuenta que las comprobaciones que desarrollaremos no son contrastes de hipótesis en sentido teórico, puesto que no existe una distribución teórica de referencia a la que comparar los resultados obtenidos para un determinado estadístico, ni existen criterios fijados para la aceptación o el rechazo de las mismas. Se trata de un contraste en sentido empírico, consistente en explorar la frecuencia con que determinadas "constelaciones" de códigos se dan en el corpus de datos, indicando tendencias que se ven, de este modo, apoyadas por un mayor o menor número de ocurrencias dentro del mismo (Rodríguez y otros, 1995:155).

Teniendo en cuenta las premisas enunciadas con anterioridad, las hipótesis formuladas son las siguientes:

**Hipótesis 1:** El exceso de alumnos en clase determina que las relaciones profesor-alumno sean distantes y poco personales: EAC $\Rightarrow$ RPA.

**Hipótesis 2:** La coincidencia de asignaturas optativas con troncales y obligatorias en la misma franja horaria genera como consecuencia la realización de uno o varios cambios de matrícula: SHC $\Rightarrow$ ACM.

**Hipótesis 3:** El insuficiente número de plazas por asignatura optativa provoca que dichas asignaturas no sean elegidas libremente por el alumnado: NPO $\rightarrow$ ONE.

**Hipótesis 4:** El desconocimiento de unos contenidos mínimos de las asignaturas optativas hace que los alumnos elijan éstas a partir de criterios totalmente aleatorios: NSC $\rightarrow$ OEA.

**Hipótesis 5:** El exceso de alumnos en las gestiones administrativas ralentiza el proceso de realización de las mismas: EGA $\rightarrow$ GLE.

**Hipótesis 6:** La coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria determina el absentismo forzado a alguna de ellas: SHC $\rightarrow$ AAF.

Para la verificación de todas estas hipótesis hemos utilizado la hipótesis nº2 del Programa de análisis cualitativos AQUAD 3.0. Dicha hipótesis permite comprobar en qué casos el código A va seguido del B y en cuáles no, es decir resultados positivos y negativos fijando una distancia máxima de 5 líneas entre dichos códigos.

## RESULTADOS

Tabla 21. Comprobación de hipótesis desde la posición del alumnado

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC $\rightarrow$ RPA	4	7
Hip.2: SHC $\rightarrow$ ACM	23	22
Hip.3: NPO $\rightarrow$ ONE	15	15
Hip.4: NSC $\rightarrow$ OEA	9	17
Hip.5: EGA $\rightarrow$ GLE	10	16
Hip.6: SHC $\rightarrow$ AAF	2	43

Tabla 22. Comprobación de hipótesis desde la posición de los profesores y miembros del equipo decanal y PAS

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC $\Rightarrow$ RPA	5	3
Hip.2: SHC $\Rightarrow$ ACM	0	5
Hip.3: NPO $\Rightarrow$ ONE	1	3
Hip.4: NSC $\Rightarrow$ OEA	-	-
Hip.5: EGA $\Rightarrow$ GLE	1	1

### VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

Sólo en una hipótesis el número de casos positivos es ligeramente superior al de negativos desde la perspectiva del alumnado; se trata de la hipótesis número de 2 (SHC $\Rightarrow$ ACM) que ha obtenido un coeficiente de asociación de 0.41<sup>9</sup>, considerado como medio bajo<sup>10</sup>. Por tanto en la única situación en la que podemos afirmar que puede establecerse cierto grado de asociación es aquella en la que la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria provoca el continuo cambio de matrículas. También la hipótesis 3 resulta interesante ya que se produce un empate entre casos positivos y negativos. Además desde la posición del profesorado, el equipo decanal y el PAS también encontramos una superioridad de los casos positivos (5), sobre los negativos (3) en la hipótesis 1 el excesivo número de alumnos por clase influye en que las relaciones profesor alumno sean distantes y poco personales (EAC $\Rightarrow$ RPA) con un coeficiente de asociación de 0.62, un coeficiente que bien puede considerarse medio alto. Finalmente también se produce un empate de casos positivos y negativos en la hipótesis 5 (EGA $\Rightarrow$ GLE).

<sup>9</sup> Dicho coeficiente ha sido calculado dividiendo el número de casos positivos entre el número de casos positivos y negativos, es decir por el total, y no es sino una adaptación del coeficiente de Tanimoto que el lector puede consultar en Rodríguez y otros (1995): Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. AQUAD y NUDIST. Barcelona. PPU.

<sup>10</sup> En la interpretación de este coeficiente debe tenerse en cuenta que cuanto más cerca se este del valor 0 menos asociación existirá, ocurriendo lo contrario cuando el valor obtenido se aproxime a 1.



## VII. ESTIMACIÓN DE LA CONCORDANCIA Y CONSISTENCIA EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

Para el cálculo de la concordancia se ha realizado un muestreo aleatorio estratificado sobre la base de las categorizaciones elaboradas por el investigador principal. Se han seleccionado el 10% sobre cada una de las frecuencias obtenidas por cada subcategoría, de tal forma que algunas han quedado descartadas, puesto que el porcentaje de su frecuencia no llegaba a la unidad. El número de fragmentos textuales seleccionados ha ascendido a 76. Todos ellos se han sometido a un proceso de categorización por dos nuevos observadores independientes<sup>11</sup> a fin de constatar la consistencia de las categorizaciones desarrolladas por el investigador principal, en relación a las de los observadores secundarios. Aun conscientes de las limitaciones de los porcentajes de acuerdo entre observadores basados en las clásicas ecuaciones que sólo contemplan el número de acuerdos o desacuerdos (Hartman, 1979; Bijou, Peterson, Harris, Allen y Johnson, 1969; Hopkins y Herman, 1977), hemos calculado los porcentajes de acuerdo entre los distintos observadores, obteniéndose los siguientes resultados:

La fórmula utilizada ha sido :  $%A = Na / Na+Nd :: 100$

Siendo: %A: Porcentaje de acuerdo; Na: Número de acuerdos; Nd: Número de desacuerdos.

<p>% Acuerdo entre Observador Principal y Observador 1= 92%          % Acuerdo entre Observador Principal y Observador 2= 92%          % Acuerdo entre Observador 1 y Observador 2= 88%          % Acuerdo entre Observador Principal , Observador 1 y Observador 2= 86%</p>
--

Como tarea complementaria a los anteriores índices, hemos calculado otro índice de concordancia más elaborado y sensible a los acuerdos producidos por azar. Nos referimos al índice de fiabilidad entre observadores de Towstopiát (1984) basado en criterios de equiprobabilidad y cuasiindependencia. El resultado obtenido ha sido de 0.91, un valor que puede

<sup>11</sup> J.M. Rodríguez y O. Merales, alumnos de la F.C.C.E. de la Universidad de Granada

ser considerado como un índice entre observadores bastante alto (Bakeman & Gottman 1989; Anguera, 1992; Krippendorf, 1990) y por tanto satisfactorio (Galton, Simon y Croll, 1980; Wheldall y Merret, 1984; Frick y Semmel, 1978).

## VIII. CONCLUSIONES FINALES

Se han constituido un total de **9 categorías generales** diferentes, representadas por los siguientes tipos de problemáticas referidas a:

- Profesor (PRO)
- Elección de carrera (ECA)
- Gestiones administrativas (GEA)
- Prácticas (PRA)
- Alumno (ALU)
- Asignatura (ASI)
- Horario (HOR)
- Personal administrativo (PEA)
- Espacios, servicios e instalaciones (SEI)

Cada una de estas categorías está conformada a su vez por un conjunto de unidades de registro diferentes que corresponden a aquel grupo de problemáticas universitarias específicas que engloba cada una de las categorías generales, resultando un total de **51 problemáticas específicas** diferentes en el caso de los **alumnos**, **23** en el caso de los **profesores**, y **11** en el caso de los **miembros del equipo decanal y P.A.S.** El total de problemáticas específicas, descontando las comunes a los diferentes agentes consultados, asciende a **68**. La importancia de dichas problemáticas es sensiblemente diferente, de tal forma que coexisten problemas que pueden considerarse graves, junto a otros que se consideran más leves. En este sentido debemos recordar que las diferentes aproximaciones que hemos desarrollado para la consecución de tal fin han dado resultados parecidos. Así, tanto las aproximaciones cuantitativas<sup>12</sup>, como cualitativas<sup>13</sup> han arrojado

<sup>12</sup> Recuento de frecuencias, contrastes no paramétricos y cluster.

<sup>13</sup> Clasificación por el número de presencias en agentes y elaboración de campos semánticos-gramaticales a partir de palabras clave y sus relaciones semánticas

resultados que parecen indicar, que junto a las categorías generales ASIGNATURA (ASI), HORARIO (HOR), GESTIONES ADMINISTRATIVAS (GEA), ALUMNO (ALU), y PROFESOR (PRO) que pueden considerarse como graves, también se han denunciado problemas generales que pueden considerarse de menor gravedad, son los referidos a: PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN (PEA), ELECCIÓN DE CARRERA (ECA), PRÁCTICAS (PARA) y SERVICIOS E INSTALACIONES (SEI). De igual modo tal división es también extrapolable a las subcategorías o problemas específicos. Podemos entonces destacar como problemas específicos más graves: La Formación Inadecuada de los docentes (FPI), las Gestiones Lentas (GLE), la escasa e inadecuada información académica que se le da a los alumnos (AEI), el exceso de contenidos con que cuentan las asignaturas cuatrimestrales (CCA), el exceso de asignaturas por curso académico (IDA), la falta de libertad en la elección de las asignaturas optativas (ONE), la coincidencia de asignaturas optativas, con troncales y obligatorias en la misma franja horaria (SHC), las escasas e impersonales relaciones profesor-alumno (RPA), las continuas alteraciones de matrícula (ACM), junto a la inadecuada metodología utilizada por los profesores (MPI) y menos graves el resto de problemáticas específicas.

Por otra parte, podemos afirmar que globalmente los agentes consultados en el presente estudio mantienen una opinión similar respecto de las distintas problemáticas que les afectan y denuncian. En definitiva podemos afirmar, que la percepción que los agentes implicados en este estudio mantienen sobre la problemática asociada a la reforma de las enseñanzas universitarias es sustancialmente parecida, de manera que los distintos roles que desempeñan los diversos agentes implicados en este contexto universitario no parecen ser elementos determinantes que nos lleven a percepciones significativamente distintas. Junto a este hallazgo, debemos destacar el hecho de que globalmente podemos también afirmar que en la problemática denunciada domina la componente **organizativo-administrativa** en detrimento de la que hace referencia a los aspectos relacionados con el proceso de **enseñanza-aprendizaje**. Ello nos hace pensar, que las reformas de las enseñanzas universitarias emprendidas desde 1983 poseen un carácter

eminentemente estructural que parece haber olvidado la dimensión pedagógica (De Miguel, 1997).

Finalmente la comprobación de hipótesis ha demostrado que no podemos establecer ciertas relaciones de causalidad entre determinados problemas específicos, excepto en un caso. Recordemos que las relaciones propuestas eran:

**Hipótesis 1:** El exceso de alumnos en clase determina que las relaciones profesor-alumno sean distantes y poco personales:  $EAC \Rightarrow RPA$ .

**Hipótesis 2:** La coincidencia de asignaturas optativas con troncales y obligatorias en la misma franja horaria genera como consecuencia la realización de uno o varios cambios de matrícula:  $SHC \Rightarrow ACM$ .

**Hipótesis 3:** El insuficiente número de plazas por asignatura optativa provoca el que dichas asignaturas no sean elegidas libremente por el alumnado:  $NPO \Rightarrow ONE$ .

**Hipótesis 4:** El desconocimiento de unos contenidos mínimos de las asignaturas optativas hace que los alumnos elijan éstas a partir de criterios totalmente aleatorios:  $NSC \Rightarrow OEA$ .

**Hipótesis 5:** El exceso de alumnos en las gestiones administrativas ralentiza el proceso de realización de las mismas:  $EGA \Rightarrow GLE$ .

Pues bien de todas las anteriores relaciones propuestas, sólo una (hipótesis 2:  $SHC \Rightarrow ACM$ ), y desde la posición del alumnado puede ser aceptada, recordando a este respecto que el aval empírico que la respalda es además débil<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> 23 casos favorables frente 22 casos negativos

En síntesis, podemos asumir la premisa que inicialmente formulábamos reconociendo que la institución universitaria es un ente complejo y muy poco vulnerable a las innovaciones. *"La Universidad es una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, es la institución que tiene mayor responsabilidad para promover el cambio social"* (Hersburgh, 1971:3 citado por De Miguel, 1995:427). *"Las innovaciones en el nivel universitario, han sido muy limitadas y más bien producto de la presión del entorno y la propia organización. De ahí que, desde una perspectiva global, se pueda decir que la Universidad, durante los últimos años, ha experimentado profundos cambios, pero pocas innovaciones. Todos sabemos que innovación y cambio no son la misma cosa. Mientras que todas las innovaciones implican cambios, no todos los cambios conllevan necesariamente una innovación. Es conveniente resaltar esta diferencia en el momento presente, en que nuestras Universidades llevan a cabo "cambios de planes", dado que la mera adaptación o acomodación a las directrices establecidas por el Consejo de Universidades no supone, en modo alguno, innovación"* (De Miguel, 1995:427).

A este respecto y para finalizar, nosotros podemos añadir que las conclusiones que se derivan del presente estudio avalan esta idea. Es decir la reforma de las enseñanzas universitarias emprendida en España a partir de 1987 ha tenido un carácter fundamentalmente estructural que en poco o nada ha ayudado a la aparición del concepto de innovación pedagógica. En este sentido no debe extrañarnos que la problemática académica asociada a la reforma de las enseñanzas universitarias detectada en el presente informe de investigación, posea un carácter fundamentalmente estructural y organizativo e incida menos en la dimensión pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E.** (1980): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. El Cid Editor.
- AGAR, M.H.** (1980): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York. Academic Press.
- ALTBACH, P.G.** (1990): *Perspectives on comparative Higher Education: Essays on Faculty Students and Reform. Special Studies in Comparative Education*, nº Twenty two. Buffalo. Comparative Education Center. SUNYAB.
- ANGUERA, M.T.** (1992): "Metodología Observacional", en ARNAU, J. y otros: *Metodologías de Investigación en Psicología*. Murcia. Servicio de Publicaciones.
- (1995): *Métodos de investigación en psicología*. Madrid. Síntesis.
- ANTÚNEZ, S. y OTROS** (1992): *Del proyecto Educativo a la Programación de aula*. Barcelona. Graó.
- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J.M.** (1989): *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid. Morata.
- BARDIN, L.** (1986): *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARTOLOMÉ, M.** (1990): *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación-acción*. Barcelona. Universidad.
- (1992): *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?* Revista de Investigación Educativa nº 20 pp. 7-36.
- BIJOU, S.W. ; PETERSON, R.F.; HARRIS, F.R.; ALLEN, K.E. y JOHNSON, M.S.** (1969): *Methodology for experimental studies of young children in natural settings*. The psychological Record, 19, pp. 177-210.
- BOGDAN, R. Y BIKLEN, D.** (1982): *Qualitative Research for Education*. Boston. Allyn and Bacon.
- BOLIVAR, A.** (1997): *La investigación bibliográfica-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada. F.O.R.C.E.

- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997):** *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Mc Craw-Hill.
- BUENDÍA, L. (Ed.) (1993):** *Análisis de la investigación educativa*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L. (1996):** *La investigación sobre evaluación educativa*. Revista de Investigación Educativa, v. 14, nº2, pp. 5-25.
- CAJIDE, J. y OTROS (1997):** "La reforma de la educación superior en las titulaciones de Física, Farmacia, Agrónomos y Agroalimentaria en Galicia: Un análisis cualitativo de los problemas y soluciones aportados por el alumnado". En Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de investigación educativa. Sevilla. AIDIPE.
- CARTWRIGHT, D.P. (1978):** *Análisis del Material Cualitativo*. En Festinger y Katz (Eds). *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- CEA D'ANCONA, M.A. (1996):** *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. Síntesis.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990):** *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994):** *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- DE LUXÁN, J.M. (1998) (Ed.):** *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs.
- DE MIGUEL, J.M. (1996):** *Autobiografías*. Madrid. C.I.S.
- DE MIGUEL, M. (1995):** *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. Revista de Educación, nº 306, pp. 427-453.
- DE MIGUEL, M. (1997):** *Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria*. En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona. Laertes pp. 53-70.
- DENZIN, N.K. (1970):** *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*. London. The Butterwoth Group.
- ELLIOT, J. (1980):** "Implications of classroom research for professional development". En Hoyle, E. y otros (edit): *Professional development of teachers: World year bood of education*. London. Kogan Page.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1987):** *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona. Humanitas.

- ERICKSON, F.** (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza, en Wittrock, M.: La investigación en la enseñanza II.* Madrid . Paidós y M.E.C.
- EVANS, M.** (1993): *Reading Lives: how the personal might be social, Sociology, V.27 N°1* pp. 5-13.
- FRICK, T. y SEMMEL, M** (1978): "Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures". *Review of education research*, 48-1.
- GALTON, T. y otros** (1980): *Inside the primary classroom.* Londres. Routledge y Kegan Paul.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.** (1992): "*Evaluación de la Enseñanza en la Universidad*". En Actas del Simposium sobre Evaluación de la Reformas Educativas. Madrid. CIDE/UNED.
- GARCÍA RAMOS, J.M.** (1989): *Bases Pedagógicas de la Evaluación.* Madrid. Síntesis.
- GIL, X.** (1994): "*Categorización y complejidad en la investigación cualitativa*". *Revista de Investigación Educativa* 24 (1) pp. 535-537.
- GILMORE, L.** (1993): *Autobiographics: A Feminist Theory of Women's Self-Representation.* Ithaca. Cornell University Press.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M.** (1980): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa.* Madrid. Morata.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S.** (1981): *Effective evaluation.* San Francisco CA. Jossey-Bass.
- (1985): *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills. Sage.
- GUTIÉRREZ, J. y RODRÍGUEZ, C.** (1997): *La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudio: El caso de la Universidad de Granada.* En APODACA, P. y otros (Comps): Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad. Bilbao. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- GUTIÉRREZ, J.** (1997): *La lógica de la investigación interpretativa.* Lección Magistral para concurso a plaza de profesor titular de Facultad. Universidad de Granada. Inédito.
- HARTMAN, D.P.** (1979): *Inter and intra-observer agreement as a function of explicit behavior definitions in direct observation. A critique.* *Behavioural Analysis and Modification*, 3 (4), pp. 229-233.



- HILLS, G.** (1994): *"Universities of tomorrow"*. CEPES Papers on Higher Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Bucharest.
- HOPKINS, B. y HERMANN, J.** (1977): *Evaluating inte-observer reability of interval data*. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, pp. 121-126.
- HÜBER, G. y MARCELO, C.** (1990): *Algo más que recuperar y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos*. Revista Enseñanza, nº 8 pp.69-85.
- KERLINGER, F.N.** (1985): *Investigación del comportamiento*. México. Nueva Editorial interamericana.
- KRIPPENDORF, K.** (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.
- KLUCHINKOV, J.** (1981): *"Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la educación"*. Perspectivas v. 10, (1) pp. 29-43.
- LATORRE, A. T GONZÁLEZ, R.** (1987): *El maestro investigador*. Barcelona. Graó.
- LINDE, C.** (1993): *The creation of coherence*. New York. Oxford University Press
- LÓPEZ ARANGUREN, E.** (1986): *El análisis de contenido*. En García, M. Y Otros (ed.): *El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza
- MANHEIM, H.L.** (1977): *Sociological Research: Philosophy and Methods*. Homewood: Dorsey Press. Traducción Española: (1982) *Investigación Sociológica*. Barcelona. CEAC
- MARTÍNEZ, J.** (1996): *"Reforma de la reforma versus contrarreforma."* En QUINTÁS, G. (Ed.): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 87-107.
- MAS E. y RIBAS, C.** (1996): *"La reforma universitaria: ilusión en dique seco."* En QUINTÁS, G. (Ed): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 123-132.
- MAUCH, J. y SABLOFF, P.** (1995) (Eds.): *Reform and Change in Higher Education*. International Perspectives. New York. Garland Publishing.
- Mc CASLING, M. & GOOD, T.L.** (1992): *"Compliant Cognition: The Misalliance of Mangement and Instructional Goals in Current School Reform"*. Educational Research, 21 (3), pp. 4-17.

- MEADE, PH.** (1995): "*Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality in higher education*", 1 (2) pp. 111-122.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad hoy*: Madrid. Síntesis Universidad.
- MILES, M.B.** (1964): "*Educational Innovation the Nature of Problem*". En MILES, M.B. (Ed.): *Innovation in Education*. Teacher College Record Prees. New York, pp.1-46.
- MILES, M. Y HUBERMAN, A.M.** (1984): *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills. Sage.
- (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA. Sage.
- MORALES, F.J.** (1996): "*La reforma de los planes de estudio y su implantación*." En QUINTÁS, G. (Ed): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 109-121.
- MUCCHIELLI, R.** (1988): *L'analyse de contenu des documents et de communications*. Les Editions ESF Enterprise Moderne D'Édition.
- MURPHY, J.** (1991): "*The effects of the Educational Reform Movement on Departments of Educational Leadership*". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1), pp.49-65.
- PATTON, M.Q.** (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA. Sage.
- PÉREZ SERRANO, G.** (1994) : *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- PELTO, P y PELTO, G.H.** (1978): *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambrigde University Press.
- PICK, S. y LÓPEZ, A. L.** (1994): *Cómo investigar en ciencias sociales*. México. Trillas. (5ª edición).
- PUJADAS, J.** (1992): *El método biográfico. El uso de las de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. C.I.S.
- RODRÍGUEZ, C. y GUTIÉRREZ, J.** (1997): *La autobiografía como instrumento de detección de la problemática académica en los nuevos planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de investigación educativa*. Sevilla. AIDIPE.

- RODRÍGUEZ, G. , GIL, J. y GARCÍA, E. (1996):** *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- RODRÍGUEZ, G. y otros (1995):** Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST. Barcelona. PPU.
- ROMERO, J. (1996):** "El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: análisis crítico y reflexiones para un debate." En QUINTÁS, G. (Ed.): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 15-23.
- SACK, R. (1981):** "Una tipología de las reformas de la Educación". *Perspectiva*. v.11 (1), pp. 45-60.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1985):** Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología* 43 (1)pp.89-118.
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1996):** *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid. Instituto Juan March.
- SEOANE, J. y otros (1987):** *Psicología Matemática I*. Madrid. UNED.
- SIEGEL, S. (1991):** *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México. Trillas.
- SLOWEY, M. (1995) (Ed.):** *Implementing Change from within Universities and Colleges: 10 Personal Accounts. Managing Innovation and Change in Universities and Colleges Series*. London. Kogan Page.
- SPRADLEY, J.P. (1979):** *The ethnographic interview*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- STANLEY, L. (1992):** *The auto/biographical I: The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester. University Press.
- STRAUSS, A. (1987):** *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge. University Press .
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990):** *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- SYKES, G. (1986):** "Introduction". *Elementary School Journal*. pp. 365-367.
- TESCH, R. (1990):** *Qualitative Research: analysis types and software tools*. Bristol. The Falmer Press.
- TOWSTOPIAT. O. (1984):** "A review of reliability procedures for measuring observer agreement", en *Contemporary Educational Psychology* Vol. 8 (4) pp. 333-334.

- VAN VUGHT, F.** (1990): "State Regulation and Innovations in Higher Education". Higher Education Management, 2 (1), pp. 27-45.
- WAINER, H.** (1992): "Understading graphs and tables". Educational Researcher, 21 (1) pp.14-23.
- WEICK, K.E.** (1976): "Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems". Administrative Science Quartely. 21 pp- 1-19.
- WHELDALL, K. y MERRET, F.** (1984): Positive teaching: The bahavioural approach. Londres. Allen y Unwin.
- WOODS, D.** (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid. Paidós/MEC.
- YOLOYE, A.** (1981): "Evaluar las Reformas". Perspectivas. v. 11 (1), pp. 92-101.
- ZELDITCH, M. JR.** (1962): "Someone methodological problems of field studies". American Journal of Sociology, 67 pp. 566-576.

#### REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- REAL DECRETO 1496/1987**, de 6 de noviembre sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios. (BOE nº 298, 14-12-1987, pág. 36637).
- REAL DECRETO 1497/1987**, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE nº 298, 14-12-1987, pág. 36639).
- REAL DECRETO 1267/1994**, de 10 de junio, por el que se modifica el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. (BOE nº139, 11-6-1994, pág. 18413. Corrección de erratas en BOE n °141, del 14-6-1994. Pág. 18537).
- REAL DECRETO 2347/1996**, de 8 de noviembre, por el que se modifica el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional,

así como el REAL DECRETO 1267/1994, de 10 de junio, que modificó el anterior. (BOE nº 283, 23-11-1996, pág. 35414).

**REAL DECRETO 614/1997**, de 25 de abril, por el que modifica parcialmente el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los REALES DECRETOS 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre. (BOE nº 117, 16-5-1997, pág. 15344).

**REAL DECRETO 779/1998**, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los REALES DECRETOS 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. (BOE nº 104 del 1-5-1998, pág. 14696).