

Depósito
Tesis
1051

INDICE TESIS



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

I.1. Necesidad, conveniencia y justificación del presente estudio.....	2
I.2. Objetivos que pretendemos con la investigación.....	8
I.3. Estructura general del informe.....	9

PRIMERA PARTE: MARCO LEGAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

CAPÍTULO II. PRECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

II.1. Las reformas universitarias desde la Institución Libre de Enseñanza.....	18
II.2. La misión de la universidad en el pensamiento de Ortega.....	29
II.3. La II República ante la reforma universitaria.....	35
II.4. El panorama europeo y los modelos de reformas universitarias del Siglo XIX.....	42
II.5. La función social de la universidad: equilibrio entre Tradición y Futuro.....	44

CAPÍTULO III. LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS EN EUROPA Y ESPAÑA DESDE LA MITAD DEL SIGLO XX

III.1. La evolución universitaria europea durante estas últimas décadas.....	51
III.2. La evolución universitaria española desde la década de los cincuenta. De la universidad tradicional a la Universidad de masas.....	57
III.3. Las reformas universitarias emprendidas en Europa durante estas últimas décadas. El desarrollo de los sistemas unificados y duales.....	64

CAPÍTULO IV. LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA DESDE 1983: DE LA L.R.U. AL INFORME UNIVERSIDAD 2000

IV.1. Marco General.....	70
IV.1.1. La autonomía universitaria en la Ley de Reforma Universitaria de 1983.....	70
IV.1.2. El desarrollo efectivo de la autonomía universitaria.....	74
IV.1.3. El contexto de la reforma universitaria.....	77

IV.1.4. Objetivos de la reforma universitaria.....	81
IV.2. La situación actual de la enseñanza universitaria española El Informe UNIVERSIDAD 2000 (Informe Bricall).....	83
IV.2.1. La situación actual de la de la enseñanza universitaria española a través de los resultados de la primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria.....	83
IV.2.2. El Informe Universidad 2000.....	98
IV.2.2.1. Algunos antecedentes del Informe Universidad 2000 en el ámbito europeo.....	99
IV.2.2.2. Síntesis sobre los contenidos más relevantes del Informe Universidad 2000.....	101

CAPÍTULO V: POTENCIAL INNOVADOR, FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO EN LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

V.1. El potencial innovador de la reforma de las enseñanzas universitarias.....	113
V.1.1. Delimitación del concepto de innovación pedagógica.....	113
V.1.2. Estrategias orientadas a la consecución de innovación pedagógica en la implantación de los nuevos planes de estudio.....	116
V.1.3. Factores que condicionan la innovación pedagógica. El modelo de Meade.....	129
V.1.3.1. Métodos de Enseñanza en la Universidad.....	133
V.1.3.2. Prácticas evaluativas del aprendizaje.....	136
V.1.3.3. Sistemas de ayuda al alumnado en el proceso de aprendizaje.....	146
V.2. La formación del alumnado en la reforma universitaria y su incidencia en el mundo laboral.....	153
V.2.1. Introducción.....	155
V.2.2. Las perspectivas de formación en la universidad.....	155
V.2.3. Situación del mercado laboral de los universitarios.....	161
V.2.3.1. Cifras sobre la ocupación y el desempleo de los universitarios.....	162
V.2.3.2. Algunas cifras del Informe 2000 sobre Educación Superior y Empleo de los titulados universitarios en Europa y Japón.....	167
V.2.3.3. Algunas características relevantes de los universitarios ocupados y desempleados.....	172

V.2.4. La cualificación laboral de los universitarios.....	174
V.2.4.1. Rasgos que caracterizan las cualificaciones que demanda el mercado laboral.....	174
V.2.4.2. Causas que explican los desajustes entre formación universitaria y capacitación profesional.....	174
V.2.4.3. La formación universitaria que demandan los empleadores.....	178
V.2.4.4. Las deficiencias formativas de la universidad.....	181
V.2.5. Una propuesta para evaluar la inserción profesional de una titulación universitaria.....	186
V.2.5.1. Introducción.....	186
V.2.5.2. La propuesta de indicadores.....	188

CAPÍTULO VI: LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO: MARCO LEGISLATIVO, DISFUNCIONES Y DESAJUSTES

VI.1. Marco Legislativo.....	192
VI.2. El proceso de elaboración y aplicación de los nuevos planes de estudio y sus disfunciones y desajustes.....	204
VI.3. La implantación de los nuevos planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.....	215
VI.3.1. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.....	215
VI.3.2. Los nuevos planes de estudio de mitad de los 90 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.....	217
VI.3.3. La adecuación técnica de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.....	219
VI.3.4. Disfunciones y desajustes de la reforma de los nuevos planes de estudios universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.....	224

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

VII.1. Objetivos de la investigación.....	234
VII.2. Diseño metodológico de la investigación.....	239
VII.3. Categorías y variables a considerar.....	251

VII.4. Recogida de datos.....	262
VII.4.1. Instrumentos de recogida de datos.....	262
VII.4.2. Descripción de las poblaciones y las muestras.....	290
VII.4.3. Criterios de calidad de los instrumentos y estudios que conforman la investigación.....	310

CAPITULO VIII: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS POR OBJETIVOS Y ESTUDIOS

VIII.1. Disfunciones de la reforma universitaria: estudio descriptivo de las disfunciones y desajustes derivados del proceso de reforma de los nuevos planes de estudio universitarios. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Años 1996-2000.....	329
VIII.1.1. Estudios Cualitativos.....	329
VIII.1.1.1. Estudios transversales I, III y VI.....	329
VIII.1.1.2. Estudio longitudinal I.....	418
VIII.1.1.3. Estudio longitudinal II.....	439
VIII.1.1.4. Estudio transversal II.....	453
VIII.1.2. Escala de opinión PROAC.....	469
VIII.1.2.1. Estudios transversales IV y V.....	469
VIII.1.2.2. Estudio longitudinal III.....	517
VIII.1.3. Cuestionarios QUAPRO (para alumnos y para profesores).....	521
VIII.1.2.1. Estudio Transversal VII.....	521
VIII.2. Innovaciones educativas de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios: estudio descriptivo de algunos elementos que determinan el concepto de innovación pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.....	652
VIII.2.1. Estudio transversal VIII.....	652
VIII.3. Impacto formativo de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios: análisis comparativo del impacto formativo de dos planes de estudio de licenciados en Pedagogía correspondientes a las promociones de plan antiguo frente a plan nuevo.....	667
VIII.3.1. Estudio Transversal IX.....	667

VIII.4. Potencial profesional de la licenciatura de Pedagogía (Plan 1995) de la Universidad de Granada.....	704
VIII.4.1. Estudio transversal X.....	704

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

IX.1. Desajustes y disfunciones de la reforma universitaria en la FCCE de la Universidad de Granada.....	715
IX.2. Innovación pedagógica de la reforma universitaria en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.....	742
IX.3. Impacto formativo de la reforma universitaria en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.....	746
IX.4. Inserción Profesional de la Licenciatura de Pedagogía (Plan 1995).....	753

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	756
--	------------

REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	780
--------------------------------------	------------

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. NECESIDAD, CONVENIENCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Transcurrida más de una década desde la aparición del R.D. 1497/87¹ y la posterior puesta en marcha del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, ya va siendo hora de tratar de determinar empíricamente los aspectos positivos y negativos derivados de dicho proceso. En este sentido, ya empiezan a aparecer trabajos e informes en los que se tratan estos aspectos (Romero, 1996; Martínez, 1996; Morales, 1996; Más y Ribas, 1996; De Miguel, 1997; De Luxán, 1998, Michavila y Calvo, 1998 ; Michavila, 1998). En todos ellos se pone de manifiesto la dualidad del proceso, es decir, los indudables avances conseguidos con la puesta en marcha de la reforma de las enseñanzas universitarias, pero a su vez, la colección de desajustes y disfunciones que han aparecido tras su paulatino desarrollo; aunque en muchos casos, son problemas heredados de épocas anteriores y lejos de desaparecer se han agravado.

De entrada, podemos admitir que no todas las consecuencias de la reforma han resultado negativas, aunque algunos de los aspectos positivos aportados por la misma sean cuando menos discutibles. Por ejemplo Michavila y Calvo (1998:65-66) destacan entre los más importantes aspectos positivos los siguientes:

1. *“La posibilidad de tener acceso a segundos ciclos desde diferentes titulaciones de ciclo corto, o desde el primer ciclo de otras titulaciones de ciclo largo.*
2. *La actualización de los contenidos por medio de la incorporación de asignaturas nuevas en los nuevos planes de estudio.*

¹ R.D. por el que se establecen las directrices generales para la reforma de los planes de estudio de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

3. *La existencia de un amplio catálogo de títulos que rompe la tendencia de la Universidad Española de ser una de las de Europa con una de las ofertas académicas universitarias menos diversificadas.*
4. *El diseño de los planes de estudio con presencia de materias optativas y de libre configuración. Esta libertad de configuración del currículo académico por parte del alumno es el aspecto positivo que más se ha resaltado por parte de las Universidades, pues consideran que la libre configuración favorece la interdisciplinariedad.*
5. *La mayor relevancia que los nuevos planes otorgan a la enseñanza práctica”.*

Si bien, cada uno de estos elementos positivos tiene también su lado negativo:

1. Respecto a la posibilidad de acceso a licenciaturas de segundo ciclo debemos mencionar las críticas vertidas por los alumnos sobre la poca funcionalidad de las asignaturas que actúan de complementos de formación para la entrada a dichas licenciaturas.
2. Sobre la incorporación de “*nuevas asignaturas*”, sería conveniente recordar que éstas se han ido elaborando a partir de la escisión de bloques de contenido de los antiguos programas. Encontramos los mismos contenidos en asignaturas que sólo han cambiado su denominación. El agravante añadido es que, encima, se tiene menos tiempo para impartir similar cantidad de contenidos. Si a esto le añadimos los intereses particulares que se esconden detrás de muchas de las nuevas asignaturas (intereses departamentales y/o personales), podemos encontrarnos una situación como la actual: un conocimiento fraccionado que obedece más a intereses institucionales y/o personales que formativos.
3. Las grandes aportaciones de la reforma: la optatividad y la libre configuración, también están sujetas a críticas. Primero, porque es realmente difícil que los alumnos puedan configurar sus propios currículum,

cuando la oferta de optatividad y libre configuración es tan insuficiente que los alumnos se ven obligados a elegir asignaturas que no están entre sus preferencias. Segundo, el estudio sobre la cuantificación de problemáticas desarrollado con posterioridad demostrará que la mayoría de los alumnos eligen asignaturas ofertadas en su propia Facultad para cumplimentar los créditos de libre configuración. ¿Dónde está entonces la presumible interdisciplinariedad?. Como muy bien dicen Michavila y Calvo (1998:67): *“la libre configuración ha perdido su sentido de transversalidad y se ve obligada a adaptarse a las posibilidades de ajustes de horarios, para hacerla compatible con otras materias troncales y obligatorias”*.

4. Aun reconociendo el avance que ha generado la presencia de un Practicum en las nuevas titulaciones, el estudio que anteriormente hemos mencionado demostrará que los alumnos echan en falta más contenidos prácticos en sus titulaciones, y que además desearían que sus prácticas durasen más tiempo.

En cuanto al tema del diseño e implementación de la reforma se barajan infinidad de opiniones. El problema principal, a nuestro modo de ver, es que en su mayoría las argumentaciones son conjeturas e intuiciones con cierto fundamento, pero exentas de una argumentación empírica que las legitime como ciertas o las evalúe en su justa medida en cuanto a su magnitud y trascendencia. Esto hace que en muchos casos las argumentaciones estén enfrentadas; eso sin tener en cuenta que en muchos casos el discurso encierra tras de sí un determinado posicionamiento político ante el problema. Así, en un trabajo de Michavila y Calvo (1998:69) podemos recoger la siguiente reflexión:

“ ¡Para evitar desmanes! Insistimos en que se trata de una reforma bien diseñada y mal aplicada. Ciertamente esta afirmación tendrá una aceptación desigual de unos lugares a otros, en distintas Universidades, pues hay quien llega a calificar la implantación de pésima o de un retroceso y hay quienes la consideran positiva”.

En otro trabajo de Ortega (1998:52) encontramos también la siguiente opinión:

“ Sin entrar en detalles sobre la reforma de las enseñanzas universitarias, de la cual se ha escrito y debatido mucho, resumiré mi punto de vista diciendo que la intención era buena, el diseño regular y la aplicación muy desigual. La normativa ha sido demasiado prolija, iba más allá de lo que debía haber sido un decreto de mínimos y entraba en puntos que debían corresponder a la autonomía de cada Universidad. Parecía como si hubiera cierto temor a dejar demasiada libertad a las Universidades”.

Y finalmente con De Miguel (1997) nos identificamos plenamente. La reforma de las enseñanzas universitarias está **mal diseñada**, pues es incompleta al no abordar aspectos educativos de fondo y se ha **aplicado incorrectamente**, ya que 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.

Como podemos apreciar hemos repasado tres opiniones que van desde la crítica mesurada a la más incisiva y atinada, por lo menos desde nuestro punto de vista, aunque sin lugar a dudas, las tres formulaciones tienen unos niveles de generalidad que habría que matizar y contextualizar.

Resulta previsible que quienes opinen de manera similar a Michavila y Calvo piensen que es una necesidad inaplazable la reforma de la reforma, nunca como ellos bien denominan “*la contrarreforma*”, articulada en torno a los siguientes pilares:

1. Disminución del fraccionamiento excesivo de los planes de estudio mediante el establecimiento de un número mínimo de créditos por asignatura.

2. Disminución del exceso de carga lectiva con una flexibilidad suficiente que permita un tratamiento diferenciado de unos campos del conocimiento a otros mediante una nueva formulación del crédito, interpretado como una medida de diez horas de actividad académica.
3. Disminución del número de asignaturas por motivos normativos y no por contenido de los programas docentes.

Todas estas recomendaciones no han caído en saco roto, antes al revés se han visto materializadas en numerosos Reales Decretos publicados desde 1994 a 1998, lo que más recientemente ha generado las llamadas **Adecuaciones Técnicas de los Planes de Estudios** de muchas universidades y centros dependientes de las mismas.

En realidad se trata de actuaciones que sólo inciden sobre aspectos estructurales y organizativos en las que sigue sin abordarse a fondo la dimensión estrictamente curricular y educativa. Es posible pues, pensar en la inoperancia de dichas soluciones, que si bien mitigan en cierta medida los desajustes y disfunciones desatados, no parece que vayan a convertirse en la solución definitiva, sino en actuaciones de urgencia y tránsito hacia un camino sin salida condicionado por su propia orientación desde el inicio.

La solución definitiva es impensable, ¡quizá utópica en muchos sentidos!. No obstante, si la reforma de las enseñanzas universitarias no se hubiese limitado simplemente a la implantación de los nuevos planes de estudio, sino a una verdadera renovación curricular es posible, pero no seguro, que a estas alturas encontráramos una reforma universitaria menos controvertida y problemática.

Desde luego una reforma basada en una verdadera renovación curricular, equivaldría a la elaboración, o cuando menos a un serio replanteamiento de los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y

criterios de evaluación de la universidad. Queda claro que la implantación de nuevos planes de estudios en poco o nada ha contribuido a estos aspectos.

Todas estas razones, entre otras, nos impulsaron a la elaboración del presente trabajo cuyos fines fundamentales son los que a continuación explicitamos en el segundo apartado de esta introducción. Pero además, sería injusto no añadir toda una serie de condicionantes más personales que finalmente me han ido llevando a orientar mi objeto de estudio hacia este campo de problemas. En 1995 conseguí una beca para colaborar en la puesta en marcha del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada. Un servicio dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes, cuyos fines principales, a groso modo, eran:

- a) La atención al estudiante como una estructura capaz de vehicular activamente sus demandas ante los nuevos retos profesionales.
- b) La renovación de los modelos de configuración curricular en los que el alumno debe asumir un mayor protagonismo personal y una más amplia autonomía para la libre configuración de itinerarios formativos adaptados a sus intereses, motivaciones capacidades y necesidades sociolaborales.

Una de las razones, que entre muchas otras, contribuyeron a la génesis de tal servicio, fue precisamente la aprobación y puesta a punto de nuevos planes de estudio. En este sentido, y con el mecenazgo del Gabinete Psicopedagógico, en los años 1995 y 1996 se realizaron exploraciones sobre los desajustes y disfunciones que dichos planes de estudio estaban provocando en la Universidad de Granada. A esos años pertenecen el conjunto de entrevistas y relatos narrativos que se hicieron en diversas Facultades (Facultad de Farmacia, Ciencias, Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación) con objeto de recoger información que contribuyera a sostener argumentaciones sólidas sobre los procesos de desajustes que se estaban generando con la implantación de los nuevos planes de estudio. Como

resultado de aquellas exploraciones se redactaron una serie de informes entre los que, sin duda, destacamos el presentado en el Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad celebrado en Bilbao en 1996, los presentados en 1997 y 1999 en Sevilla y Málaga en los Congresos Nacionales de Modelos de Investigación Educativa que organiza la asociación AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica), así como el presentado también en 1999 en el Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalidad en Santiago de Compostela. En dichos trabajos (Gutiérrez y Rodríguez, 1997; Rodríguez y Gutiérrez, 1997; Rodríguez y Gutiérrez, 1999a; Rodríguez y Gutiérrez, 1999b) se expusieron una colección de problemas relacionados en mayor o menor medida con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, sobre todo, de la Facultad de Ciencias de la Educación, a la par que se exploró la opinión del alumnado sobre estos desajustes. Aquellos informes han ido dando paso a un proceso mucho más amplio y sistematizado que tiene su reflejo como una de las partes que conforman la presente tesis doctoral.

I.2. OBJETIVOS QUE PRETENDEMOS CON EL ESTUDIO

Los objetivos generales que guían la presente investigación son los siguientes:

- ◆ 1. Caracterizar, clasificar y cuantificar las **principales problemáticas** que han desencadenado los nuevos planes de estudio desde la perspectiva de diferentes agentes implicados en el contexto universitario, tomando la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada como objeto de estudio.
- ◆ 2. Valorar en qué medida en la reforma de las enseñanzas universitarias han primado los **aspectos problemáticos de tipo estructural** (organizativo-administrativos) en detrimento de los **aspectos**

problemáticos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, metodologías de enseñanza y prácticas de evaluación del aprendizaje).

- ◆ 3. Constatar si se ha producido un **cambio sustancial en algunos elementos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje** (métodos y objetivos de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje) planteados antes y después de la reforma de las enseñanzas universitarias y según las características diferenciales de la muestra de programas de asignaturas pertenecientes a los planes antiguo (plan 1983) y nuevo (plan 1995) de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Sobre todo interesa verificar el **potencial de innovación pedagógica** de la reforma en el ámbito objeto de estudio elegido (licenciatura de Pedagogía), por lo cual será importantísimo comprobar si se producen diferencias estadísticamente significativas entre los modelos de objetivos y métodos de enseñanza y prácticas de evaluación planteados/practicados antes de la reforma y después de la misma, es decir, el grado de determinación de la variable plan (nivel 1: antiguo, nivel 2: nuevo).

- ◆ 4. Analizar comparativamente el **impacto formativo** de los dos últimos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (planes de 1983 y 1995).
- ◆ 5. Efectuar una aproximación al grado de **inserción profesional** de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995) tomando como objeto de estudio la promoción 1995-1999 de dicha licenciatura.

I.3. ESTRUCTURA GENERAL DEL INFORME

El presente informe de investigación está articulado en torno a dos grandes apartados:

1. Una primera parte en la que se aborda el Marco Legal y la Fundamentación Teórica del Estudio.
2. Una segunda parte conformada por la aproximación empírica al impacto de reforma de las enseñanzas universitarias en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, con relación a sus disfunciones, grado de consecución de innovación pedagógica, impacto formativo y potencial profesional.

A su vez, la **primera parte** está conformada por cinco capítulos: capítulo II al capítulo VI. En esta parte hablamos de los precedentes históricos de las reformas en la Universidad Española, incidiendo en las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza (Giner de Los Ríos fundamentalmente), Ortega y Gasset y la II República. Hemos seguido esta parte hablando de los modelos de universidad humboldtiano y napoleónico y de sus influencias en los ambientes intelectuales y gobiernos del siglo XIX en España, como condicionantes estructurales de carácter histórico que han influido en el actual orden y sistema universitario español. Finalmente terminamos comentando las principales funciones de la universidad. Éste es el contenido del **Capítulo II: PRECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

También hemos hecho un repaso histórico a la evolución universitaria europea y española durante las últimas décadas. Hemos retomado el aspecto de las reformas universitarias emprendidas en Europa durante estas últimas décadas. La consideración de estos temas es el contenido del **Capítulo III:**

LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS EN EUROPA Y ESPAÑA DESDE LA MITAD DEL SIGLO XX.

Otro tema importante tratado ha sido el Marco General de la Reforma de las Enseñanzas Universitarias, centrado en aspectos relacionados con la autonomía universitaria preconizada por la LRU, el desarrollo efectivo de dicha autonomía, así como el contexto y objetivos de la reforma. Estas cuestiones se desarrollan en el **Capítulo IV: LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA DESDE 1983: DE LA LRU AL INFORME UNIVERSIDAD 2000.**

Hemos desarrollado también contenidos acerca de la innovación pedagógica y la formación del alumnado en la reforma de las enseñanzas universitarias. Delimitación del concepto de innovación pedagógica, estrategias orientadas a su consecución y factores que lo condicionan, así como las perspectivas de formación que se barajan en el nivel universitario. Finalmente hemos hecho una propuesta para evaluar la inserción laboral de una titulación universitaria mediante determinados indicadores de efectividad del aprendizaje. Estos temas se analizarán en el **Capítulo V: POTENCIAL INNOVADOR, FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO EN LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.**

Finalmente encontramos aspectos relacionados con el Marco Legislativo, Elaboración e Implantación de los Nuevos Planes de Estudio, tanto a nivel general, como particular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y mención a la situación actual de la universidad española y el Informe Universidad 2000. Estos aspectos serán objeto de consideración en el **Capítulo VI: LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO: MARCO LEGISLATIVO, DISFUNCIONES Y DESAJUSTES.**

La segunda parte, el marco metodológico y análisis e interpretación de datos de la reforma de las enseñanzas universitarias está integrada por los capítulos VII al XI.

En el **Capítulo VII: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN** planteamos los objetivos generales y específicos que guían el estudio y el diseño del mismo. También damos cuenta de las categorías y variables a considerar y los tipos de muestreo e instrumentos utilizados en la recogida de datos, así como aspectos relacionados con sus características técnicas: validez y fiabilidad de los instrumentos, en suma todo lo referente al criterios de calidad de los mismos.

En el **Capítulo VIII: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS POR OBJETIVOS Y ESTUDIOS** desarrollamos numerosos estudios:

Primero un conjunto de estudios de corte cualitativo-descriptivos conducentes a la detección, clasificación y cuantificación de los desajustes y disfunciones derivados en mayor o menor medida a raíz de la reforma de las enseñanzas universitarias. Hemos tomado como objeto de estudio la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada durante los años 1996 a 2000.

Luego una segunda parte que está dedicada a un estudio analítico de los programas de asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía. Se trata de programas de asignaturas de plan antiguo y nuevo que han sido analizados en sus apartados de objetivos y métodos de enseñanza, así como prácticas de evaluación, a fin de inferir los modelos propuestos/practicados sobre dichos apartados. El interés del estudio reside en verificar si estos modelos son significativamente semejantes para ambos planes de estudio (con lo cual no cabría hablar de potencial de innovación pedagógica en la reforma de la enseñanza universitaria), o por el contrario son significativamente diferentes

(con lo cual sí cabría hablar de innovación pedagógica asociada a la reforma de la enseñanza universitaria).

En tercer lugar hemos querido conocer la opinión de los egresados en dos planes de estudio de la Licenciatura de Pedagogía (unos del plan antiguo: plan de 1983, otros del plan nuevo: plan de 1995) sobre sus respectivos planes de estudio. A la vez hemos intentado determinar las **perspectivas de formación** que se planteaban, y actualmente plantean en ambos planes de estudio.

Finalmente hemos **encuestado telefónicamente a una muestra representativa de titulados en Pedagogía (Plan 1995) promoción 1995-1999** (mejor podríamos decir que prácticamente a la promoción entera, puesto que han participado en el estudio 150 alumnos de los 171 que se licenciaron en junio/septiembre de 1999) a fin de aproximarnos en la determinación del potencial profesional de la Licenciatura mediante determinados indicadores de efectividad del aprendizaje.

En definitiva, queremos conocer la posición de los graduados sobre sus respectivos planes de estudio, así como determinar la perspectiva de formación predominante en ellos, con objeto de constatar si sigue siendo la misma, o por el contrario ha cambiado. Por otro lado, también pretendemos aproximarnos al grado de inserción laboral de la primera promoción de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995) de la Universidad de Granada.

El **Capítulo IX** está conformado por las **conclusiones parciales** de cada uno de los apartados considerados anteriormente.

En el **Capítulo X: CONCLUSIONES GLOBALES** hacemos recapitulación de las conclusiones parciales obtenidas en el capítulo IX.

Finalmente encontramos el **Capítulo XI: IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DEL ESTUDIO**, donde tratamos de dotar de funcionalidad a las conclusiones obtenidas. ¿Cuál es la utilidad de este informe de investigación para la situación actual de la Universidad Española?. Una situación realmente difícil en la que se requieren cambios que sirvan para modernizar la institución y afrontar con garantía y condiciones de calidad el futuro. Mucho nos tememos, que si esto no ocurre la institución universitaria puede ser absorbida por el mundo de la empresa, como está sucediendo con el sector servicios. Quienes creemos en una universidad autónoma capaz de prestar una formación de calidad a sus estudiantes deseamos que los cambios que ya se preconizan desde muchos ámbitos de nuestra institución, doten a ésta de la energía necesaria para una pronta mejoría.

MARCO LEGAL Y FUNDAMENTACION TEÓRICA DEL ESTUDIO

**CAPÍTULO II:
PRECEDENTES
HISTÓRICOS DE LAS
REFORMAS EN LA
UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA**

INTRODUCCIÓN

Tratar de determinar cuáles son las raíces de las que se nutre el actual movimiento reformista que afecta a nuestra universidad es un cometido arduo y probablemente imposible, por dos razones fundamentalmente:

1. Por la multitud de fuentes que coadyuvan en la aparición y desarrollo del fenómeno reformista en la universidad.
2. Por la inexactitud, que sin duda, vamos a cometer al reseñar unas fuentes y dejar otras.

Asumiendo toda esta carga de subjetividad y sesgo personal nuestra percepción nos ha conducido a destacar como elementos más cercanos que han contribuido a la génesis del actual movimiento reformista de nuestra universidad los siguientes:

1. El ideario de la ILE y el movimiento Krausista.
2. El pensamiento sobre la misión de la universidad de Ortega y Gasset.

Tanto la ILE (Giner de los Ríos, Cossío, Sanz del Río...), como Ortega y Gasset han realizado un conjunto de aportaciones fundamentales, cuya actualidad, aires de renovación y rebeldía contrastan sorprendentemente con la universidad actual. Las rancias estructuras y el secular y sempiterno inmovilismo de la universidad han impedido en parte una "verdadera" reforma de las enseñanzas universitarias. Nuestra opinión, siempre discutible y parcial, es que se ha reformado lo que se ha podido (querer y poder son acciones bien diferentes). El muro conservador que impregna a la institución universitaria y que llega a todos los rincones de la misma, no es lo suficientemente poroso como para dejar traspasar la filosofía liberal del que está conformado el ideario institucionista y orteguiano. A pesar de ello, encontramos un cierto poso regeneracionista en la reforma actual, mucho menos del que hubiésemos deseado: el filtro nunca es perfecto, afortunadamente.

II. 1. Las Reformas Universitarias desde la Institución Libre de Enseñanza

Muchas de las ideas que hoy preconizamos como innovadoras en la universidades españolas de nuestro tiempo, tienen sus raíces en los pensamientos expresados por Giner de los Ríos hace más de cien años. Junto a él, destacan también las aportaciones de otras personalidades de nuestra historia como Julián Sanz del Río, Bartolomé Cossío, Fernando Castro, Nicolás Salmerón..., todos ellos impulsores del ideario regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza y del movimiento Krausista en cuyo programa de reformas sociales, económicas y políticas, ocupaban un papel fundamental la reforma educativa en general y la universitaria en particular.

De la primera, es decir, de la reforma educativa en general podemos destacar en **primer lugar** su concepción de la educación como actividad formadora de individuos y no sólo como transmisora de conocimientos; su concepción de ser humano no en virtud de su condición de miembro de una sociedad, sino como un valor en sí mismo que merece respeto y consideración; la concepción del joven como proyecto de persona que debe ser respetada en su conciencia y no expuesta a las luchas ideológicas de la sociedad y, por tanto, la necesidad de la neutralidad religiosa, que no supone escepticismo o indiferencia, sino estímulo del sentimiento religioso, y apertura a los grandes problemas de la humanidad.

En **segundo lugar**, la adopción del método intuitivo (lo que hoy denominamos método activo constructivista), sustituyendo la coacción por la libre participación del niño; la formación del carácter moral, con especial atención al desarrollo de la personalidad; el cuidado del cuerpo, introduciendo las nociones de higiene y educación física; en fin, el amor al trabajo y el cultivo de la tolerancia como virtud ciudadana (Puelles Benítez, 1986:289-290).

Ya en el aula hay que transformar las clases diarias, procurando una mayor y más íntima comunicación maestro-discípulo, rompiendo la uniformidad

amorfa y silenciosa, en la que está ausente el diálogo y la actividad de ambos, y desterrando en suma los crónicos defectos de un sistema educativo cerrado e impersonal.

“Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad costreñidas a oír pasivamente una lección o alterar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que «están vivos» en suma” (Giner de los Ríos, 1969:107)¹.

La educación del tiempo de Giner está enfocada en *“aprender para conocer”* (learning by knowing), y no en *“aprender para hacer”* (learning by doing). Sobre esto Giner se muestra realmente contrariado y es partidario de un cambio a favor de la segunda opción. Cabría preguntarse si en la actualidad, y a pesar de la LOGSE y la propia reforma universitaria, en las aulas de nuestros días y para todos los niveles, los métodos didácticos se guían por el objetivo de sólo conocer (objetivos conceptuales), o aprender para hacer (objetivos procedimentales) y opinar (objetivos actitudinales).

En cuanto a la reforma universitaria tenemos que hablar no sólo de las reformas en sí mismas (de lo que la universidad debería ser), sino además de las bases que argumentó Giner de los Ríos para fundamentar dicha reforma. Así, cabe hablar de un conjunto de supuestos generales, entre los que destacamos los siguientes:

1. Los títulos universitarios no constituyen el objetivo primordial de la universidad, sino simplemente, un instrumento necesario, de carácter administrativo, en el todo profesional de un país.

¹ Escrito de 1902

“ Relegar la preparación para los títulos cada vez a más secundario lugar, sea desarrollando en todas sus consecuencias el sistema alemán de los exámenes de estado, y dejando confiada la preparación para éstos al trabajo personal y privado de los candidatos sobre una base sólida..., sea organizando escuelas para el aprendizaje teórico y práctico..., en combinación con las perspectivas, profesiones, tribunales...” (Giner de los Ríos, 1902a:113).

2. Cada día se insiste más en la función esencial de la universidad, la formación científica, referida, tanto a la investigación del profesor, como a la formación del investigador, y a la educación de aquella parte del personal científico que se destina al profesorado.
3. Se cree en la conveniencia de un mayor contacto entre los distintos saberes que constituyen la universidad, así como en la necesidad de que los alumnos de éstas (de las Facultades) tomen estudios de otras, aun las más opuestas para que por el estudio especializado y el científico no se obcequen exhaustos en su parcela, y pierdan la dimensión y sentido del saber como un todo, estructural y funcional del hombre; por esta razón deberían establecerse estudios comunes y contenidos interdisciplinarios a varias Facultades que unieran a los diferentes hombres según su vocación y profesión e hicieran de la ciencia una tarea comunitaria.

Se atisba en las ideas de Giner lo que en la actualidad conocemos como la *libre configuración*. Él justifica su posicionamiento desde dos pilares básicos:

1º “El renacimiento del espíritu filosófico, que vuelve a buscar y construir las relaciones internas de las ciencias particulares todas, en una enciclopedia, como reacción contra la especialización.

2º La reacción contra la educación unilateral y el profesionalismo, despertando en el estudiante un sentido e interés universal, por todo orden de conocimiento y de vida, aun el más distinto de los suyos”.²

² Giner de los Ríos. F. , op. c. , p.114

4. La universidad pretende dar una educación humanista a sus estudiantes, además de la formación propiamente científica; es la vida toda la que interesa a las instituciones docentes; una educación integral, en suma, que define la dimensión auténtica de la universidad.
5. Se tiende, también, a una mayor participación de los alumnos en el quehacer universitario; *el ayuntamiento de maestros y discípulos*, lo que define genuinamente la universidad sólo es posible con la presencia real y activa de unos y de otros.
6. Esta actividad del alumno universitario se extendería a otros centros, discutiendo, elaborando, y suministrándoles las bases primordiales de sus respectivos estudios, e interviniendo en la formación del profesorado de todas clases.
7. La proyección social de toda la vida universitaria se erige en rectora del espíritu nacional de un pueblo. Es decir, la vida científica, el conocimiento y la cultura que la universidad es capaz de generar deben ser compartidos, deben llegar en suma, a todas las capas de la sociedad española, incluso aquéllas que secularmente se han visto relegadas de tal privilegio.

Junto a estos argumentos para el desarrollo de la reforma, Giner de los Ríos (1902b:75-80) esgrime una serie de razones que justifican la misma. Él denomina a esta cuestión el *Estado Actual de la Universidad*, una especie de "Informe sobre la primera convocatoria del Plan Nacional sobre Evaluación de la Calidad Universitaria" para 1902, y que por cuestiones de actualidad, reproducimos con detalle. Estas razones para implantar reformas en la universidad son las siguientes:

1. *"Hoy por hoy la universidad española es un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grado de las profesiones*

correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas asignaturas cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo, o lo pretende al menos.

- 2. La universidad española es una institución secular, legalmente neutral en cuanto a la religión, política y demás asuntos llamados de controversia. El profesor es libre en su enseñanza; la universidad misma no lo es para casi ninguna cosa; y esto debilita en ella toda iniciativa, aun para las pocas que se le deja hacer.*
- 3. A la universidad se lo dan casi todo hecho; resuelto al menos, para que lo haga; y así no tiene que reunirse, ni discutir y resolver, sino muy contadas cosas; éstas las más veces de escaso interés; y aun entonces casi siempre, de carácter consultivo. Sus individuos viven, por tanto, separados con respecto a su fin profesional, con escasa relación de unos con otros y menos cooperación.*
- 4. El estudiante orienta toda su vida académica al examen, más que estudiante es en el hecho un examinando, al cual, lo que le importa no es saber, sino ser aprobado, y cuanto antes, de cualquier modo, a toda costa. A causa del crecido número de estudiantes por completo desconocidos, hay que juzgar en un tiempo ridículamente insuficiente. El alumno por otra parte puede aprobar en ocasiones, hasta sin trabajar durante el curso, con tal o cual manual "remedia-vagos", que aprende de memoria a última hora, quizá en unos días.*
- 5. Las carreras son largas, y en cambio el curso es demasiado corto. El Plan de Estudios está impuesto por el Estado, forzoso y uniforme para todos los estudiantes de la nación. Los exámenes (que hace poco e indirectamente han dejados, por fortuna, de ser obligatorios para los alumnos oficiales, pero que aún tardarán quizá en desaparecer por completo, sobre todo en las clases numerosas) son anuales y por asignaturas; blandos en su promedio, en una Facultades y localidades más que en otras; y cuando son severos, no siempre por esto razonables, sino, en ocasiones, hasta peores, por estar muchas veces la severidad en extremar la pedantería y el carácter memorista, por un lado, o la exigencia, por otro, de servil docilidad a las opiniones y creencias de los jueces (los profesores).*

6. *En cuanto al personal docente, su obra, casi única, aparte los exámenes y grados, las Juntas de Facultad y la participación en tribunales de oposiciones a cátedras y a otros diversos empleos del Estado, se limita a la enseñanza en la clase y a dirigir, a veces, más o menos inmediatamente, las prácticas, si es que éstas existen.*

Los métodos varían, según estos tipos principales:

1. *La lección tomada de memoria con el libro de texto delante.*
2. *La explicación de ese mismo texto, combinada con preguntas a los discípulos.*
3. *La lección sin texto, debidamente preparada sobre libros.*
4. *La exposición, en forma de una verdadera investigación personal sobre las cosas y acompañada o no de diálogo con los alumnos.*
5. *El trabajo en común con ellos, como puede hacerse, verbigracia, en un laboratorio.*
6. *La mera dirección del que éstos preparan y realizan por sí, individual o colectivamente, condensándose, a veces, en sus resultados en notas y aun memoria propiamente tales.*

En general, dominan los números 2 y 3; el 1, 4, 5 y 6 son, según este mismo orden, menos frecuentes. Por falta de medios, o por otros motivos no siempre hay prácticas, incluso en la Ciencias de la Naturaleza y sus aplicaciones.

La aglomeración de alumnos en ciertas clases suele reducir la acción del profesor a discursos más o menos útiles para difundir la cultura en grandes masas, y aun para mover y elevar su espíritu; pero no tan útiles en la labor interna y peculiar de la universidad con sus propios discípulos.

El libro de texto suele tener una función preponderante; tal, a veces, que excusa al alumno de asistir a la cátedra. Cuando le sustituyen los apuntes autografiados que en estos últimos tiempos han venido a ser tan frecuentes, no suelen tener sobre aquél más ventaja que ser más caros y estar llenos de los más graciosos y estupendos disparates.

7. *La acción directa de la universidad fuera de sus aulas es casi nula; la indirecta, considerable. Con las escasas excepciones, la universidad no abre sus aulas, ni llama a otro grupo social que a los estudiantes, ni va a buscarlo; pero ella es quien educa a nuestra clase gobernante, especialmente a través de la Facultad de Derecho”.*

Finalmente cabe hablar del tipo de universidad española en el porvenir, o lo que es lo mismo en qué debe consistir la reforma. Emulando la idea anterior una especie de *Informe Universidad 2000* para 1902. Para ello Giner de los Ríos (1902b:140-145) habla de reforma por sectores: La universidad en sí misma, los estudios, el profesorado y los estudiantes.

Por su relevancia y relación con el presente trabajo podemos destacar entonces algunas referencias a estos tres últimos:

1. Reformas sobre los estudios

- a) *El plan de estudios será obra libre de cada universidad, sobre un mínimo obligatorio para todas.*
- b) *Adopción de métodos de enseñanza realistas que exciten la actividad personal del alumno.*
- c) *Sustitución del libro de texto por lecturas y estudio sobre los problemas de clase.*
- d) *Subdivisión de los estudios en todas las Facultades en un mínimo obligatorio y un grupo electivo.*
- e) *Reducción de uno o dos años de los estudios de las licenciaturas.*
- f) *Aumento de un año del doctorado.*
- g) *Organización en el mismo de escuelas de trabajo científico, análogas a los cours fermés o a las conférences francesas, o a los seminarios alemanes.*
- h) *Desarrollo de las prácticas profesionales en toda la carrera.*
- i) *Mayor duración del curso.*
- j) *Supresión de los exámenes, sustituidos por el trabajo del alumno durante el curso entero.*
- k) *Necesidad de oponerse a la tendencia a obligar a todo alumno a estudiar las mismas cuestiones.*
- l) *Supresión de todo ejercicio memorístico y sustitución por ejercicios de carácter científico y monográfico.*

2. Reformas acerca del profesorado

- a) *Formación profesional del catedrático y consiguiente supresión de las oposiciones.*
- b) *Pensiones de estudios en el extranjero a los alumnos que en un futuro se convertirán en profesores.*

- c) *Mejora de la retribución actual del profesorado por medio de la acumulación voluntaria de cátedras con el sueldo íntegro.*
- d) *Etc.*

3. Reforma de los estudiantes

- a) *Retrasar la edad de ingreso en la universidad, prolongando la segunda enseñanza o estableciendo un límite mínimo...*
- b) *Favorecer los medios de estudio, salas y laboratorios para el trabajo de los estudiantes.*
- c) *Promover las asociaciones de alumnos.*
- d) *Desarrollo de las pensiones de viaje al extranjero con dirección y aún cierta organización”.*
- e) *Organización de un patronato que proporcione a los estudiantes hospedajes honorables y baratos.*
- f) *Organización, asimismo, de patronatos universitarios de colocación y auxilio para los estudiantes, mientras lo son, y luego en sus profesiones.*

Antes de proseguir, podemos apreciar que muchas de las situaciones denunciados por Giner de los Ríos hace más cien años, siguen produciéndose en la universidad actual. En cuanto a las reformas propuestas también encontramos cierto parangón en la actualidad. Ello sirve para comprobar hasta qué punto su discurso es realmente válido en la universidad de hoy.

A continuación mostramos una tabla donde pueden apreciarse algunas de tales semejanzas. Reconocemos, sin embargo, que el discurso de Giner estaba carente de elementos diagnósticos empíricos. Era más bien un planteamiento filosófico basado en reflexiones teóricas y observaciones personales. Pero quizá en sus limitaciones residan también sus virtudes y fortalezas: visiones personales congruentes con un discurso actual. Si Leonardo Da Vinci se adelantó con mucho a su tiempo en los campos de las ciencias y las artes, Giner se nos antoja un visionario en el campo de la pedagogía en general y universitaria en particular.

Tabla 1. Puntos de encuentro entre la visión de Giner y la actual acerca de algunos de los problemas que afectan y las reformas que necesita la Universidad

PUNTOS DE ENCUENTRO		VISIÓN ACTUAL
PROBLEMAS DIAGNOSTICADOS	REFORMAS PROPUESTAS	
VISIÓN DE GINER	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del aprendizaje basada en el examen. No importa saber, sino ser aprobado. 2. En consecuencia se fomenta un aprendizaje memorístico carente de dimensión reflexiva alguna. 3. Predominio de la metodología de enseñanza magistral. 4. Insuficientes y deficientes Prácticas. 5. Desconexión Universidad-Sociedad. 6. La duración del curso académico es demasiado corta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada Universidad elaborará su plan de estudios, sobre un mínimo obligatorio para todas las Universidades. 2. Adopción progresiva de métodos de enseñanza alternativos a las clases magistrales. 3. Introducción de la optatividad y la libre configuración. 4. Reducción en la duración de las Licenciaturas. 5. Desarrollo de Prácticas profesionales a lo largo de toda la carrera (Prácticum). 6. El doctorado debe estar organizado en torno al desarrollo de Seminarios.

A pesar de todo lo dicho, es decir, de todos los deseos reformistas que desde el último tercio del siglo XIX hasta nuestros días han calado en mayor o menor medida en la universidad española, siempre ha existido un problema de fondo. Se trata de una característica propia de toda institución y consustancial a la universidad: **la fuerte inercia al Inmovilismo.**

Queda claro que la universidad no se distingue precisamente por ser una institución que fomente especialmente la innovación.

"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 instituciones tienen su inercia, y los esfuerzos necesarios para imprimirles un nuevo rumbo son proporcionales a su tamaño, su complejidad y su solidez. Aunque las universidades son instituciones vocacionalmente abiertas a la innovación y a la creación, sus estructuras

organizativas son tan rígidas como las de cualquier macroinstitución y sus tradiciones son mucho más antiguas que las de la mayoría". (Quintanilla, 1994: 32)

Por todo ello y como reconocen estos autores la universidad es un foro de continuismo, donde se intentan perpetuar, tanto sus estructuras, como sus prácticas. Las innovaciones provocan rechazo y evitación. Recordemos las palabras de Ortega y Gasset (1982:14) cuando advertía ya en 1930 que:

"Eran entonces contadísimas las personas que en España admitían la necesidad de una Reforma del Estado y aún de la Universidad. Todo el que osaba hablar de ellas, insinuar su conveniencia quedaba ipso facto declarado demente o forajido, y fuese el que fuese se le centrifugaba de la comunidad española, y se le condenaba a una existencia marginal, como si reformar fuese sinónimo de lepra".

Por otra parte cuando se admiten las reformas debemos tener en cuenta cuatro hechos importantísimos:

1. El primero de ellos es que las reformas admitidas suelen representar una reacción a los ab(usos), y no creación de nuevos usos; por tanto son superficiales.
2. El segundo aspecto es comprobar si realmente estamos preparados para cometer la reforma (recursos personales, materiales, económicos...), de lo contrario podemos caer en lo que Ortega y Gasset (1930) denomina el mal radical de las cosas españolas, el Estado o la Universidad: *"La chabacanería"*. Frente a ésta, él propone *"estar en forma"*, o sea, contar con los recursos suficientes como para acometerla con garantías de éxito.
3. El tercer aspecto es la implementación de la reforma en un doble sentido:

- a) Los peligros que entraña el traslado de modelos extranjeros al contexto español sin ensayos previos.
- b) La puesta en marcha que hagan los propios organismos de la universidad de las reformas, en virtud de la autonomía universitaria de que dichos organismos disfrutaban.

4. El cuarto aspecto es la actitud positiva de la institución receptora de innovación, sobre la conveniencia de reformas en sus estructuras.

“La reforma, ante todo, tratándose de un instituto social, descansa sobre ciertos supuestos, sin los cuales fuera vano pedir ni esperar cosa alguna. Es el primero una disposición general favorable en el espíritu público, y aún en el de las instituciones que han de ser reformadas”
(Giner de los Ríos, 1902a:124).

En resumen, a la luz de las propuestas de Giner, contamos con unos precedentes autóctonos importantes sobre:

1. El diseño y los objetivos de la reforma (para qué se reforma y qué se reforma).
2. Los peligros de importar modelos de reforma extranjeros sin ensayos previos.
3. La aplicación equivocada guiada por intereses particulares (cómo se reforma).
4. La actitud favorable de la institución receptora de la reforma.
5. Los recursos necesarios (personales, materiales, económicos...) para acometer la reforma con garantía de éxito.

En definitiva todo esto debería servirnos para desear que la reforma de la enseñanza universitaria iniciada hace más de una década en nuestro país no haya supuesto tan sólo un cambio formal de las estructuras del sistema anterior, sino una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente la puesta en marcha de una verdadera reforma curricular.

II.2. La misión de la universidad en el pensamiento de Ortega

En la indagación de las raíces históricas de las reformas universitarias también encontramos una figura clave, la de **Ortega y Gasset**. Para Rodríguez De Lecea (1990:30-32) en el trabajo de Ortega de 1930 titulado la "*Misión de la Universidad*" encontramos una descripción de lo que debe ser la enseñanza superior, similar a la de Giner en muchos aspectos. Podemos afirmar que el esquema de su trabajo responde en todo a los problemas planteados por él: desde el radical esfuerzo por ir al fondo de la cuestión, abordando el meollo del problema sobre la misión de la universidad como primer planteamiento necesario para buscar la solución a sus males actuales; hasta su consideración del alumno como punto de mira de la tarea universitaria, en lugar del profesor ("*La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante*"); y su crítica de la propuesta de la tarea científica investigadora como, objetivo ofertado a todo aquel que comienza su trayectoria universitaria. Si observamos atentamente los dos objetivos que, según Ortega, tiene la universidad: primero, la transmisión de cultura, y segundo, la profesionalización del estudiante, veremos que no hay apenas diferencia entre el objetivo gineriano de formación integral, y el de cultura y profesionalización de Ortega. Giner acude a la ética expresamente como elemento esencial; Ortega, aunque alude a un concepto más tecnificado de la profesión, realmente está hablando de la cultura, como algo más amplio y general, incluyendo un sistema de valores asociado a todo hecho cultural; traduciendo así a los años treinta una catalogación disciplinar clásica y un discurso impregnado de ética. Y en cuanto a la ciencia como tarea, Ortega se encarga de señalarla en el "*además*" de la misión de la universidad.

En efecto la universidad debería ser cultura y profesión, pero además ciencia.

"En primer lugar, hemos visto que cultura y profesión no son ciencia, pero se nutren principalmente de ella. La Universidad que por lo pronto es sólo las dos primeras, no puede ser

sólo eso. Ahora llega el instante justo para que reconozcamos en toda su amplitud y esencialidad el papel de la ciencia en la Universidad” (Ortega y Gasset, 1982:74)³.

Pero Ortega trata de distanciarse de la postura que tacha de “*beatería idealista*”, y que es la convicción decimonónica que atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica, que no tiene ni puede tener y consiste en creer que “*una nación es grande porque su escuela es buena*”. Para Ortega, “*eso que se dice de la escuela, lo mismo puede decirse de su religión, su política, su economía y de mil cosas más*”. Sí encontramos diferencia en este punto entre Giner y Ortega. La «*beatería*» de Giner y de los demás «*idealistas*», consistía, efectivamente, en intentar renovar desde la escuela, toda la vida social entera: la religión, la política, la economía y esas mil cosas más. La escuela es, para Giner instrumento de socialización y regeneración de esa educación integral de que se ha venido hablando, con lo cual se amplía su influencia a todos los demás ámbitos sociales de relación, así que la dificultad de Ortega no tendría mucho sentido en relación con el pensamiento de Giner.

“ (...) *Es preciso arrancar de las cabezas la idea que las naciones son grandes porque su escuela –elemental, secundaria o superior– es buena*”.⁴

Vistos los puntos de encuentro y desacuerdo entre Giner y Ortega nos disponemos a conocer cual es la **Misión de la Universidad** en el pensamiento de éste último.

Para Ortega “*la reforma universitaria no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consistir principalmente en ella, reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, pero frecuentes, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos. En el primer caso,*

³ Aunque la edición de este libro es de 1982, el escrito de Ortega es de 1930

⁴ Ortega y Gasset, J., op. c., p.28

*es seguro, fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos que son malos. Contra éstos habrá que ir y no contra los abusos. Todo movimiento de reforma reducido a corregir los chabacanos abusos que se comenten en nuestra universidad llevará indefectiblemente a una reforma también chabacana”.*⁵

En estas palabras de Ortega encontramos la idea clave que guía el presente trabajo. Para Ortega lo importante es la creación **de nuevos usos**, y no tanto el reparo de **los ab(usos)**. Nosotros pensamos desde esta perspectiva que la reforma de las enseñanzas universitarias debería haber partido de una verdadera reforma curricular (nuevos usos); ya que a poco que nos fijemos el desarrollo que se ha hecho de la misma, a través de la implantación de los nuevos planes de estudio ha traído consigo, amén de algunos avances incuestionables, la aparición y posterior corrección de desajustes y disfunciones (los abusos) que a fuerza de ser tan frecuentes y habituales se nos han convertido en normales. A la detección de abusos (desajustes) le han seguido medidas de urgencia (nuevos reales decretos) que reforman el R.D. sobre las Directrices Generales Comunes. Nuevos parches para una “rueda” demasiado desgastada, cuyo final más probable será su reemplazamiento total por otra en mejor estado.

En palabras de Ortega “*la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión*”.⁶ Pero en esta búsqueda no debemos dejarnos llevar por lo que hacen pueblos vecinos en su universidad. Informarnos está bien, copiar el modelo y tratarlo de encajar en nuestro contexto es algo realmente peligroso y altamente arriesgado.

*“(…) Con esto no digo que hay que ser castizo y demás zarandajas. Aunque en efecto, fuésemos todos – hombres o países– idénticos, sería funesta la imitación”.*⁷

⁵ ib. p. 26

⁶ ib. p. 27

⁷ ib. p. 27

Si seguimos indagando en el conocimiento de cuál es la **Misión de la Universidad** en el pensamiento de Ortega nos encontramos con otra cuestión: la universidad es un bastión, un coto cerrado de las clases dirigentes.

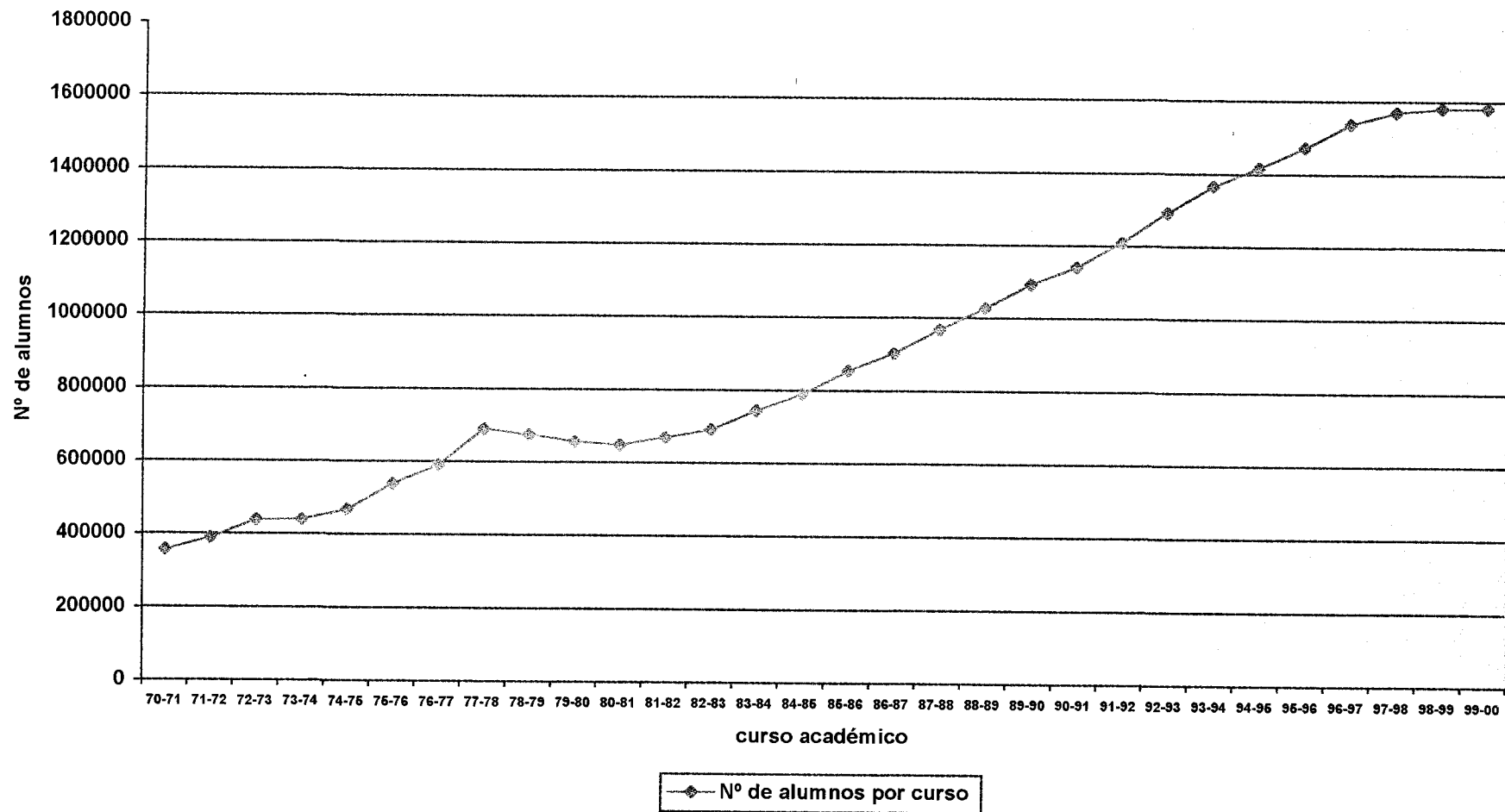
*“Todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla: son sólo los hijos de clases acomodadas”.*⁸

Afortunadamente en la actualidad esta cuestión está superada o en vías de ello. La extensión y universalización universitaria es completa, o casi. Los sistemas de ayuda al estudiante (p.e. becas) y la gratuidad parcial de las matrículas han hecho que todos los estratos sociales de nuestro país puedan hoy acudir a recibir enseñanza universitaria. El Estado de Bienestar (Welfare State/Etat Providence) iniciado en la última etapa del gobierno franquista y adaptado por el gobierno de la U.C.D. (Unión de Centro Democrático) en el período democrático, reforzado por el P.S.O.E. (Partido Socialista Obrero Español) y sostenido en mayor o menor medida por el P.P. (Partido Popular) ha permitido la llegada de ingentes cantidades de estudiantes a las universidades de nuestro país.

De los 356.956 estudiantes que había en el curso 1970-1971 se ha pasado a los más de un millón, aproximadamente 1.582.698, del curso 1999-2000. Si exceptuamos los años 1978 a 1981 la tendencia ha sido siempre al alza. El siguiente gráfico da cuenta de la evolución del alumnado universitario desde el curso 1970-1971 hasta el 1999-2000.

⁸ ib. p. 31

Gráfico 1. Evolución de la matriculación del alumnado universitario desde los cursos 1970-71 hasta 1999-00



Fuente: Hasta 1991-92 el Anuario de Estadística Universitaria 1993/94. Desde 1992-93 hasta 1999-00, Web del Instituto Nacional de Estadística

Otra cuestión es en qué consiste la enseñanza superior ofrecida en la universidad. Sobre este aspecto Ortega se muestra tajante: la universidad es una Institución que dispensa profesionalización, desarrolla investigación e intenta transmitir cultura general. Acerca de este último aspecto Ortega está cercano a la irritación, ya que considera que esa cultura general que se transmite, es la misma que se transmitía en tiempos ya muy remotos, anacrónicos y caducos. La transmisión de la cultura en la universidad debe contextualizarse en su tiempo, y estar en sintonía con él, ya que si no podría ocurrir que el profesional formado en la universidad se convierta *“en el nuevo bárbaro más sabio que nunca, pero más inculto y retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas”*.⁹

Estos son quizás los graves problemas que puede acarrear, por otra parte, la masificación de la enseñanza universitaria sin una adecuada prospección de las demandas sociales y empresariales respecto a las titulaciones requeridas por la sociedad y la cualificación de sus titulados para afrontar los nuevos retos del futuro.

Recapitulando, podemos concluir al amparo de las aportaciones de Ortega que la enseñanza universitaria está conformada por tres funciones:

1. Transmisión de cultura.
2. Enseñanza de las profesiones.
3. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Aun así, para Ortega queda un esfuerzo más para llegar a conocer su posición sobre la Misión de la Universidad. La enseñanza universitaria y en general todas las enseñanzas deben basarse en lo que el *alumno pueda aprender*, y no en lo que *debería enseñársele*. Se trata de seguir el principio inspirado por Rosseau, Pestalozzi y Fröebel de trasladar el fundamento de la

⁹ ib. p. 37

ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que es éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje más fructífero y completo. Toda la aportación del movimiento sobre las concepciones y creencias de los alumnos acerca del contenido a aprender puede encontrar sus precedentes remotos en estas consideraciones.

II.3. La II República ante la reforma universitaria

Después de numerosas alternativas en el poder político nacional tenemos que esperar a la llegada de la II República para recuperar el espíritu concebido por la Institución Libre de Enseñanza. Las personas que dirigen el Ministerio de Instrucción, en esa época buscan la revolución cultural, presentan una línea programática innovadora en ideas y tendencias, inspirada en el movimiento Institucionista; confluyen también otras corrientes de pensamiento y doctrinales, coincidentes en parte, comenzando por la escuela, punto de encuentro entre el mundo del trabajo y de la cultura y objetivo capital de la reforma republicana en cuestiones universitarias.

En lo concerniente a las reformas universitarias destacamos tres acontecimientos fundamentales:

1. El Proyecto de Ley de Bases para la reforma universitaria.
2. La reforma de las Escuelas Normales¹⁰.
3. La génesis de la Licenciatura de Pedagogía.

El primer acontecimiento es el **Proyecto de Ley de Bases para la Reforma Universitaria** firmado el 14 de marzo de 1933. De su Preámbulo podemos entresacar una idea fundamental: la concepción de universidad que se había mantenido hasta entonces es la de la Ley "Moyano". A pesar de los

¹⁰ Incluimos este aspecto, aun teniendo en cuenta que en esta época los estudios de Magisterio no se consideraban universitarios

intentos de reforma del período comprendido entre 1868 a 1874 las *“universidades vuelven a funcionar como flácidos órganos de una cultura que no se organiza para recoger las aspiraciones vitales del espíritu, para crear ciencias y para abrir nuevas vías al pensar, sino para administrar el saber inventariado”* puede leerse también en dicho preámbulo.

Avanzando en su lectura, también encontramos el apartado dedicado a la *“debilidad de la enseñanza nacional”*. Para mitigarla, la entrada en la universidad habrá de ser precedida de una prueba de competencia o seguida de un curso especial.

Otros aspectos relevantes del Preámbulo son también la necesidad de incorporar un sistema tutorial bien articulado, capaz de sustituir al viejo procedimiento de los exámenes, y en lo referente al profesorado, se manifiesta la necesidad de mayor flexibilidad (para poder incorporar temporalmente a personalidades nacionales o extranjeras de las que se espera estímulo), ampliación del mismo a la par que disminuir el número de profesores titulares con vinculaciones permanentes.

Al final del Preámbulo, podemos apreciar la referencia que se hace sobre la imperiosa necesidad de incorporar a todos aquellos que no han podido formar parte de la universidad por haber quedado fuera de ella. Sin embargo, se matiza esta idea, cuando se añade que este problema no es tan perentorio como antaño, pues las becas y las pruebas de acceso *“han quitado a la Universidad el carácter de reducto de clase que singularmente en el pasado siglo ha ostentado.”*

Además el Proyecto de reforma consta de 63 bases, las 18 primeras generales, y el resto especiales. En las generales se vuelven a indicar los fines de la universidad en un triple sentido: profesional, investigador y de vulgarización de la cultura, es decir:

- a) Difundir públicamente la cultura.
- b) Formar científicamente a los profesionales que demanda la sociedad.
- c) Fomentar la investigación.

Finalmente cabe destacar la incorporación de dos aspectos novedosos. Por una parte la concesión de un mayor margen de opcionalidad a los alumnos en la elección de sus asignaturas con la consiguiente posibilidad de ir generando sus propios itinerarios formativos. Se tomaron las Facultades de Filosofía y letras de Barcelona y Madrid en 1931 como ensayo de estas reformas.

En suma, podemos apreciar un conjunto de medidas innovadoras, cuyos antecedentes según Manuel García Morente, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en 1933, citado por Pérez Galán (1988:123) *“deben buscarse 25 ó 30 años antes, fundamentalmente por la labor de Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, y también en gran parte por Ramón y Cajal”*.

Resume finalmente García Morente¹¹ las ventajas de la reforma en los siguientes aspectos:

- “1. Se suprimen los exámenes por asignatura. Reduciéndose los exámenes de veinte o treinta sólo a dos, si bien estos ahora de conjunto.*
- 2. Se eliminan absolutamente los programas y se destierra el memorístico infantil de preguntas y respuestas. Se pide al alumno una formación auténtica y personal, no el embotellamiento de un cuestionario.*
- 3. Se concede libertad al alumno para que haga su plan de estudios y para la elección de sus profesores. Éste es un mérito del proyecto extraordinario.*
- 4. Se establece una gran variedad de especializaciones en cada Facultad.*
- 5. Se dividen los estudios en dos períodos, el primero para los estudios básicos y el segundo en el que se tiende a la especialización”.*

¹¹ Pérez Galán op. c., p. 124

El Proyecto de Ley, pese a los generales elogios, no llegó a discutirse. Los asuntos que ya barruntaban momentos difíciles para España lo impidieron. Tras la Guerra Civil la educación universitaria, como toda en general queda convertida en un instrumento ideológico al servicio del poder establecido. Comienza el período del Nacional-Catolicismo, debiéndose esperar hasta 1970, momento en el que a través de la Ley General de Educación de Villar Palasí empiezan a atisbarse aires de renovación para todos los niveles educativos.

En cuanto a la **Reforma de las Escuelas Normales** viene establecida por Decreto del 29 de septiembre de 1931. Aparte del Preámbulo donde se recogen toda una serie de principios y justificaciones que avalan el desarrollo de la reforma, encontramos la parte dispositiva. Lo más importante de ella es que se establecen tres períodos formativos del maestro: uno de cultura, otro de formación profesional y un tercer período formativo de práctica docente del maestro. Habría además, una Escuela Normal por provincia, salvo Barcelona y Madrid con dos, el régimen de las mismas sería de coeducación con profesorado de ambos sexos, y para el ingreso en las mismas habría que superar una examen-oposición y tener más de 16 años y el bachillerato. En cuanto a los Planes de Estudio se articulan en torno a tres materias básicas:

- a) Estudios filosóficos, pedagógicos y sociales.
- b) Metodologías Especiales.
- c) Materias Artísticas y Plásticas.

El decreto tuvo una acogida desigual. Como muestra de tales reacciones recogemos dos opiniones opuestas en dos revistas de educación de la época:

*"La reforma, en suma, constituye un avance considerable y coloca a España a la cabeza de la mayoría de los países de Europa, incluyendo en ellos a Francia e Italia".*¹²

¹² Revista de Pedagogía, vol. X. Octubre de 1931

*“Vislumbramos la decadencia y la muerte de nuestros centros (Escuelas Normales): encargados Institutos de la formación cultural del maestro, y las secciones de Pedagogía de la Universidad de las disciplinas pedagógicas”.*¹³

Sobre el nacimiento de la licenciatura de Pedagogía en España y la Universidad de Granada encontramos los primeros antecedentes de Pedagogía como titulación en el Decreto del 27 de enero de 1932, por el que se creaba la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

“No es que antes no se hubiese enseñando Pedagogía en la Universidad, pues desde abril de 1904 Cossío fue catedrático de Pedagogía Superior en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, sino que ahora, con la creación de la Sección de Pedagogía, se ponía España a nivel de países como Alemania y Estados Unidos, que tenían incorporados los estudios de Pedagogía a las Universidades superando a Francia e Italia, que aún no habían realizado su incorporación” (Pérez Galán, 1988:97).

Según este mismo autor¹⁴ la creación de esta titulación es producto fundamentalmente del esfuerzo combinado de los integrantes de la ILE (Cossío Luzuriaga...), y los del PSOE (Programa de 1918). No debe extrañarnos pues, que la creación de Pedagogía como titulación esté en la misma línea de la reforma de las Escuelas Normales, es decir, en la de considerar al maestro como elemento central de cualquier reforma educativa. La idea es que si nuestros docentes elevan sus niveles formativos de cultura y pedagogía, también se eleva la calidad de la educación.

En el artículo primero del Decreto de creación puede leerse que el objetivo de la Sección de Pedagogía era doble:

1. *“El cultivo de las Ciencias Sociales y el desarrollo de los estudios pedagógicos superiores.*

¹³ Revista de Escuelas Normales vol. XII. Mayo de 1932

2. *La formación del profesorado de Segunda Enseñanza, de Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y directores de Escuelas Graduadas*”.

Con la llegada de la Guerra Civil se produce un parón generalizado en el país que afecta a todos los sectores (económico, político, ...) del mismo, y por supuesto a la vida educativa y universitaria en particular. Tras su finalización las secciones de Pedagogía siguen formando parte de la Facultades de Filosofía y Letras del país. Con su aparición en 1932 se potenciará el desarrollo de las investigaciones educativas ya iniciado en el momento en que la Pedagogía deja de considerarse única y exclusivamente una disciplina filosófica y utiliza el método científico como estrategia de indagación.

Bien es verdad, que la introducción del método científico y la influencia de otras disciplinas como la psicología y la medicina generan la aparición del término Pedagogía Experimental. Este hecho se convierte verdaderamente en una rémora con la que la investigación educativa ha tenido que convivir hasta tiempos cercanos.

A partir de la década de los setenta se produce en España, y en el campo de la pedagogía y la investigación educativa, un nuevo rumbo materializado en dos hechos:

1. Una apertura metodológica, tanto en los planteamientos epistemológicos, como en las formas concretas de proceder.

“La evolución metodológica se hace notoria en estos últimos años, expresándose en la ampliación de la diversidad de formas de proceder, la investigación orientada a la toma de decisiones va ganando terreno a la investigación orientada a la obtención de conclusiones. Se abren nuevos campos de investigación tales como la investigación evaluativa, y se potencia cada vez más la investigación-acción como forma de vincular la innovación y la práctica escolar” (Colás, 1994:34).

¹⁴ Pérez Galán, op. c., p 97

2. La creación progresiva de las Facultades de Educación.

El primer hecho queda constatado en la actualidad, donde cada vez con más fuerza las estrategias de carácter cualitativo se abren camino y ganan legitimidad en armonía con las metodologías experimentales, correlacionales y descriptivas. Una prueba de ello, de que el principio de complementariedad está superando al de exclusión, es el cambio de denominación de la principal asociación de investigación educativa de nuestro país: AIDIPE, que ha pasado de denominarse Asociación Interuniversitaria de investigación en Pedagogía Experimental a llamarse Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, ya sin la rémora de "*experimental*", porque no toda la investigación educativa es de carácter cuantitativo.

Un segundo hecho destacable es la creación progresiva de la Facultades de Educación. En 1992 llega a la Universidad de Granada un proceso iniciado con anterioridad por otras Universidades del país: la creación de las Facultades de Educación.

Este hecho genera la desaparición de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB y la separación definitiva de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Todo ello forma parte de una tendencia a reunificar en un mismo centro universitario con rango de Facultad a aquellas titulaciones que tienen que ver directamente con la educación, como son las diversas especialidades de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, y la desaparición de los ICE's (Institutos de Ciencias de la Educación). Entendiéndose por tanto, que en aquellas universidades donde se produzca tal fenómeno, las Facultades de Educación y los Centros de Formación Continua retomarían las funciones asumidas por los antiguos ICE's, es decir:

1. La formación docente y el perfeccionamiento del profesorado.
2. Realización y promoción de investigaciones educativas.

3. Prestación de servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad y a otros centros.

En el curso 1993-1994 empiezan a impartirse los estudios de Pedagogía (plan 1983) en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación. Dos cursos después, en 1995-1996 se implanta el nuevo plan de estudios, coexistiendo juntos ambos planes durante un tiempo.

II. 4. El panorama europeo y los modelos de reformas universitarias del siglo XIX

En lo concerniente a Europa dos son los tipos de universidades que con mayor determinación influyen en el ideario de la ILE y en el tipo de universidad propuesto por los gobiernos de la época. Por una parte encontramos el modelo de universidad preconizado por W. Von Humboldt y por otro el Napoleónico.

El **modelo humboldtiano** (del que hablaremos con posterioridad) coloca la ciencia y la investigación en un lugar privilegiado, con lo cual se supera la concepción estrictamente docente de mera transmisión del saber que tenía la universidad desde la época del medievo. La libertad se sitúa, por encima de todo, fomentándose el interés por el progreso científico y el dinamismo de la universidad a través de la participación de los estudiantes, que debían trabajar en seminarios. Además de los cursos de tipo general, se introducía esta modalidad de enseñanza en seminarios, a los que el profesor aceptaba a aquellos estudiantes que consideraba suficientemente preparados y en los que no había profesores que leían en cátedra los libros de texto, ni alumnos que pasivamente los escuchaban, sino compañeros que trabajaban en común en laboratorios, bibliotecas y en investigación. Este enfoque, basado en una enseñanza fundamental, origen de verdaderos progresos científicos y de estudiantes con una cultura sólida y profunda, resultaba totalmente innovador frente al de las universidades de la época.

A partir de mediados del siglo XIX, la influencia de este modelo alemán de universidad se dejó sentir en España en los ambientes intelectuales liberales, concluyendo con la corriente krausista, que introdujo Julián Sanz del Río tras su estancia en Alemania en 1843, fecha del viaje a Heidelberg de este filósofo reformador.

Así, para Porta (1998) la renovación de la universidad española de esta época se debió en gran parte a estas aportaciones. En el cambio de siglo, en términos generales, la universidad española ha acabado asumiendo estos enfoques prácticamente en su totalidad. No obstante, hay que decir que, como afirman Charle y Verger (1994), la universidad de Humboldt iba dirigida a formar un número muy restringido de estudiantes, que eran personas distinguidas, surgidas de la alta burguesía y de la nobleza, mientras que en este final del siglo XX el número de estudiantado al que hay que formar es considerablemente mayor y procede de un espectro social mucho más amplio.

Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho, podemos afirmar que esta influencia del **modelo humboldtiano** en los ambientes más reformistas de la universidad española del siglo XIX entra en liza con las influencias que el **modelo napoleónico** desarrolla en los gobiernos de la época. De esta forma desde mediados del siglo XIX y hasta bien entrado el XX, es dicho modelo el que tiene una fuerte influencia en la universidad española y en las universidades de América Hispánica. En España inspiró el proyecto de Alonso Martínez, texto que sirvió de base bastante literal para la Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley "Moyano".

Inicialmente parecía que venía a representar una defensa de la libertad en la universidad, pero pronto se vio que no era tal, dando como resultado una fuerte intervención del estado en las universidades. El poder quería una universidad subordinada, en el marco de un fuerte estatismo centralista y uniformizador, lo que hacía que el modelo napoleónico fuese el adecuado para conseguirlo. Por tanto, el modelo de universidad napoleónico se implantó en la

España de mediados del siglo XIX, en la que el ambiente intelectual y social eran muy diferentes a los de la Francia postrevolucionaria, por lo que el trasplante del modelo no llegó a recoger las ventajas y destacó los defectos que con el tiempo se hicieron insostenibles para las universidades. Dicho modelo permaneció hasta 1983 (aparición de la LRU), basándose en la Ley "Moyano" y adaptado a los tiempos más recientes por iniciativas como la Ley General de Educación de 1970.

II.5. La función social de la universidad: equilibrio entre tradición y futuro

Hemos creído conveniente finalizar los presentes epígrafes introductorios haciendo algunas referencias acerca de la función social de la universidad. Superada la convicción de que universidad y sociedad son dos entes separados sin relación, debemos admitir que la primera cumple una serie de funciones de tipo social. La universidad como parte de la sociedad, está al servicio de ésta y sus problemas son problemas sociales en la medida que afectan a personas y colectivos, y exigen soluciones basadas en actitudes reconocidas socialmente como válidas: democracia, diálogo, colaboración, evaluación y equilibrio entre tradición y futuro.

Por otra parte las demandas sociales a la universidad pueden ser planteadas por la sociedad, fundamentalmente a través de tres cauces:

- a) Las propias Leyes (fundamentalmente la LRU).
- b) Mediante la opinión pública, en este caso se exige una labor de prospección y síntesis de opiniones.
- c) Mediante la presión sectorial de alguno de sus agentes, especialmente estudiantes o profesores, cuyo poder de presión social puede generar cambios y adecuaciones.

Además dichas funciones desde el punto de vista temporal pueden ser permanentes, y en este caso quedan recogidas en la ley, o temporales que derivan de la situación social, política y económica que en ese momento se esté dando en el país.

En cualquier caso con Michavila y Calvo (1998: 41-48) creemos que las principales funciones sociales que la universidad debiera prestar a la sociedad son las siguientes:

- a) *“ Crear, desarrollar, transmitir y criticar la ciencia, la técnica y la cultura. Es una tarea fundamental, que hace a la universidad depositaria del conocimiento, y que obliga además a una permanente labor de autocrítica y a un ejercicio constante de generosidad, pues toda esa sabiduría es para nosotros, sino que tenemos el permanente mandato de transmitirla.*
- b) *Preparar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística. Sin duda es en este punto en el que surgen mayores exigencias y reclamaciones de la sociedad sobre lo que se percibe como un incumplimiento de la institución..*
- c) *Fomentar el desarrollo de la sociedad mediante el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico de su entorno. Los mecanismos para lograr este desarrollo social y económico del entorno pasan por la colaboración estrecha con la industria y los agentes sociales, por una visión de futuro amplia, una participación intensa en las actividades de las comunidades supranacionales y una profundización en el sentido del servicio social que debe prestar la universidad.*
- d) *Transmitir la cultura universitaria, fomentado el debate, la exposición de ideas artísticas o estética, la comunicación, en fin, en todos los campos del saber. A diferencia del conocimiento científico y técnico, tan jerarquizado y demostrable, este conocimiento es democrático, se basa en el consenso y se nutre del intercambio de ideas, del debate, a veces de la confrontación.*

- e) *Contribuir al pensamiento y al ejercicio democráticos. En este sentido debemos destacar los casos del "mayo francés", "los estudiantes de la plaza de Tiannanmen" en Pekín o los más recientes de los estudiantes iraníes o indonesios.*
- f) *Colaborar en la solidaridad con todas las gentes y los pueblos. Por su vocación universal, por su consideración de la primacía del saber, por su larga historia de tolerancia y diálogo, la universidad puede y debe ser un germen de solidaridad, en una sociedad que, a veces, parece haber perdido sus raíces, en la que las religiones ya no cumplen esta función, y en la que el hombre busca desesperadamente una razón para vivir".*

Como podemos apreciar las funciones sociales que la Universidad debe prestar son muchas y variadas. Desde una **misión creadora** que pasa por crear, desarrollar y criticar la ciencia, la técnica y la cultura; **transmisora** que consiste en divulgar la cultura universitaria, es decir, diseminarla en la sociedad para que sea conocida y asimilada; **profesionalizadora**, cuyo fin es preparar y dotar a sus alumnos de los conocimientos y aptitudes suficientes para poder desarrollar una profesión; **democratizadora** como foro de reacción y reivindicación en sociedades dictatoriales, o aquéllas que sin serlo representen puntualmente un verdadero peligro para el mantenimiento de los valores y estructuras democráticas de las mismas, y finalmente está su **función solidaria** con todas las gentes y pueblos que lo necesiten.

Si en la Edad Media, la universidad es ante todo un lugar donde se instruye en cultura general, con el transcurrir de los siglos y la complejización de sus estructuras, la misma ha ido incorporando nuevas funciones. Actualmente la universidad y sus funciones sociales se deslizan entre la Tradición y el Futuro. Los nuevos tiempos demandan nuevas funciones y la universidad, sin abandonar las tradicionales, asume las nuevas que la sociedad le encomienda (al menos debería asumirlas). La universidad del recién estrenado siglo XXI debería convertirse en un ente íntimamente conectado con la sociedad que le rodea, y que le sirve de contexto. No debe ser una institución impermeable que permanece encerrada en una burbuja al margen

de la sociedad. Por el contrario, debe ser un ente poroso capaz de absorber todas las demandas sociales de su entorno y tratar de darle respuestas.

A colación de esta última idea no nos resistimos a plasmar en este trabajo las fundamentales aportaciones que sobre *“los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* propuso Edgar Morin en una conferencia celebrada en el Club Siglo XXI de Madrid en fecha reciente (El País Digital, 2000g:1-4). Según este filósofo del conocimiento la educación del futuro, y en ella incluimos también a la educación universitaria, debería estar basada en estos siete saberes fundamentales:

“1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento.”

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. La educación del futuro debe contar siempre con esa posibilidad. El conocimiento humano es frágil, y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos. El conocimiento científico no garantiza la detección de errores y tampoco inmuniza contra la ilusión perceptiva. La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento.

2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente

Ante el número ingente de problemas que se nos plantean es necesario diferenciar los que son problemas clave de los que no lo son. Pero, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.

3. Enseñar la condición humana.

Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: Quiénes somos, es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos.

Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro-mente-cultura; b) razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa

comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa.

4. Enseñar la identidad terrenal.

Es necesario introducir a la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

5. Enfrentar las incertidumbres.

El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como la formulación del mismo por Heiserberg para la Física. Pero la incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Una vez que tomamos una decisión, empieza funcionar el concepto ecología de la acción, es decir, se desencadenan una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir. Navegamos en un océano de incertidumbres en el hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.

6. Enseñar la comprensión

La comprensión se ha tomado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupal y b) la comprensión a escala planetaria. Comunicación no implica comprensión. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo, y el sociocentrismo. Por ello la comprensión puede mejorarse mediante:

- a) la apertura empática hacia los demás y*
- b) b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.*

7. La ética del género humano.

Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. El bucle individuo-sociedad-especie puede ser la base para enseñar la ética venidera:

- a) *En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.*
- b) *En el bucle individuo-especie la humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre”.*

Tradicición y Futuro pues, se dan la mano, obviando el principio de distinción y abrazando el de integración y complementariedad. El mundo no es el *“jardín de los senderos que se bifurca”* que decía Borges. No todo en la vida es negro o blanco, porque también existen matices de gris. La universidad del porvenir, sin olvidar sus funciones tradicionales, debe asumir aquéllas que le proponga la sociedad, es decir, las funciones de futuro. En un epígrafe posterior desarrollaremos más este apartado, cuando hablemos sobre la evolución universitaria española desde la década de los cincuenta.

CAPÍTULO III:
LAS REFORMAS
UNIVERSITARIAS EN
ESPAÑA Y EUROPA
DESDE MITAD DEL
SIGLO XX

III.1. La evolución universitaria europea durante las últimas décadas

Para Bricall (1997) la universidad europea sigue cuatro modelos, distintos en su origen en cuanto a organización, toma de decisiones, finalidades estructura de funcionamiento... . En la actualidad, sin embargo, las circunstancias políticas, la creciente internacionalización y mundialización; y sobre todo, las exigencias de una economía cada vez más interdependiente, han provocado que estos modelos converjan entre sí. Dichos modelos de origen son los siguientes:

- El **Modelo Napoleónico**, según el cual los establecimientos universitarios son públicos, dependientes de la Administración Central, poseen financiación estatal, fundamentalmente están orientados a la docencia, aunque la labor investigadora también se tiene en cuenta. Por tal motivo, es preciso crear institutos y otros organismos de investigación independientes de las universidades. Éste es el sistema que tradicionalmente ha seguido Francia y, por imitación, todos los países latinos.
- El **Modelo Anglosajón**, que pone el acento en el desarrollo personal del alumno para que alcance la formación más completa posible. Por tal motivo se propone la estancia de los estudiantes en régimen de internado, y tienen una especial importancia los *colleges* universitarios y las tutorías como entidades garantes de la convivencia y la buena marcha de los estudios. Se ha desarrollado, sobre todo, en Gran Bretaña, Estados Unidos y países de su entorno cultural directo, o de influencia indirecta.
- El Modelo de tradición alemana, conocido como **Estilo Humboldtiano**, se distinguió por la asimilación precoz, en el siglo pasado, de la nueva concepción de la ciencia experimental. La mera especulación va dando paso progresivamente a lo empíricamente comprobable: *“el nuevo régimen epistémico suponía una nueva organización de la ciencia, donde el científico profesional terminó por sustituir al aficionado especialista”* (Wittrock, 1996:341).

Las universidades se deben basar, según la forma de organización inspirada por Humboldt, en la libertad académica y la producción propia de una ciencia, generada por los profesores de manera desinteresada y autónoma.

- En los países del Centro y el Este de Europa se desarrolló el **Modelo Soviético**, hasta el colapso y desmembramiento de la URSS, y como consecuencia del estilo de vida y las formas de gobierno soviéticos; un sistema universitario en el que los ministerios ejercían directamente la tutela sobre las distintas carreras. Las universidades estaban, y aún permanecen, especializadas, no por necesidad de reducir el número de alumnos, sino por la distinta dependencia funcional. La investigación no era asunto fundamental para las universidades, sino responsabilidad de las academias de investigación.

En el establecimiento de la evolución seguida por las universidades europeas durante estas últimas década seguiremos las etapas marcadas por Michavila y Calvo (1998:34-37). Sin embargo, un seguimiento más pormenorizado de este asunto nos mostraría que las etapas que a continuación citaremos, forman parte de una tercera transformación más global de la universidad moderna, que tiene sus inicios en los primeros años del siglo XX y su final aún por delimitar (Wittrock, 1996:331).

Hasta finales de la **década de los cincuenta**, las universidades de los distintos países europeos seguían, más o menos, alguno de los cuatro modelos citados con anterioridad, siendo las funciones a las que se dedicaban los titulados (profesiones liberales, servicio de la administración) acordes con las demandas sociales de la época. De esta forma, la institución universitaria determinaba o, al menos, podía prever la demanda social de sus enseñanzas. Sin embargo, a partir de los años cincuenta se producen un conjunto de cambios que permiten delimitar secuencialmente una serie de etapas, cuya demarcación no es homogénea y simétrica en los distintos estados europeos. Aun así, señalamos las siguientes etapas:

Primera etapa

Entre la década de los **años cincuenta** y la **década de los setenta** se produce un cambio radical, que supone el establecimiento de una forma distinta de relación de la universidad con la sociedad circundante. Las causas de esta transformación son, sin duda, el desarrollo económico de Europa, posterior a la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento y posterior decrecimiento demográficos, los cambios ideológicos que tienen lugar en los distintos gobiernos europeos y la extensión del estado de bienestar (welfare state) a una amplia mayoría de población.

Es, en efecto, en las **décadas de los años sesenta y setenta** cuando la universidad se identifica en sus fines con el establecimiento de una verdadera democracia social, en busca de una mayor igualdad y un mejor reparto de la riqueza. Se establece, como consecuencia, la necesidad de una universidad de masas, fenómeno que, como indica Neave (1996), no tiene parangón en los ocho siglos anteriores. Las universidades crecen en número y acogen a una cantidad cada vez mayor de estudiantes; la enseñanza superior asume la función de redistribuir, en parte, los frutos del crecimiento económico, educando a las generaciones jóvenes e invirtiendo, al mismo tiempo, en el porvenir. *“La propia educación superior se convirtió en una preocupación clave para los políticos de todos los países occidentales. En matriculación total, en gasto gubernamental, en el número de instituciones, en el tamaño del personal, las instituciones de educación superior de Europa y América del norte llegaron por los menos a duplicarse, y a menudo a triplicarse o cuadruplicarse en el término de un período de menos de una década y media”* (Perkin, 1984:21). Trow citado por Wittrock (1996:357) denominó a este fenómeno como un *“cambio de mar”*, de la educación superior de élite a la de masas, que conduciría eventualmente a la educación superior universal.

Segunda Etapa

La década de los **años ochenta** es testigo de un nuevo cambio en la relación universidad-sociedad. La crisis económica de los setenta y la preponderancia de otras necesidades sociales muy importantes como la sanidad, el desempleo o la garantización de las pensiones, hacen que la sociedad tenga cada vez más la sensación de que el colectivo universitario está gozando de privilegios excesivos, y que es necesario frenar su financiación. Se desarrolla otro modelo, que podemos llamar *neoliberal*.

Esta transición se lleva a cabo, sobre todo, en los países sajones, de forma pactada entre el Gobierno y las principales universidades de Estados Unidos, y de forma centralizada en Gran Bretaña. Se da la espalda a los ideales del 68 y se abandona la idea de que la nación debe invertir en su juventud.

Tercera Etapa

En la década de los **años noventa** se entra en una *tercera etapa*, que se caracteriza por la búsqueda de fórmulas nuevas de relación entre el poder político y el académico. Esta época, según nuestro punto de vista, no ha concluido en Europa, y menos aún, en España. Además de los problemas generales que plantean las demandas de la sociedad, las alternancias políticas, la carencia de financiación suficiente y la masificación, surgen otros nada despreciables: la internacionalización, con su inevitable carga de mimetismo en los modos de gestión, muchas veces inapropiado y perjudicial para los diferentes contextos sociales; la diversificación de la demanda, fruto de la complejidad tecnológica de la sociedad actual; la invasión de las nuevas tecnologías, que exige cambios curriculares y aumentos de financiación, etc.

Por resumir lo dicho en pocas palabras, parecería que:

" (...) La mayor parte de los Países miembros de la OCDE hayan pasado por tres etapas que, aunque no necesariamente concomitantes, se presentan en el mismo orden cronológico. La **primera** corresponde a un período de expansión rápida, en el curso del cual ha sido necesario responder a una progresión creciente del número de estudiantes. La **segunda** ha sido una etapa durante la cual ha sido preciso hacer frente a la crisis económica y a la disminución de recursos. Por último, la **tercera** etapa, por la que atraviesan actualmente muchas de nuestras instituciones, se caracteriza por el establecimiento de relaciones nuevas entre las autoridades centrales y los centros, por la exigencia de transparencia y por la preocupación acrecentada, por parte de los poderes públicos y de los contribuyentes, en todo lo concerniente a la calidad de la enseñanza superior. En este entorno la racionalización en la utilización de los recursos y la investigación de nuevas fuentes de ingresos han pasado al primer plano de las preocupaciones" (LeVasseur, 1996, citado por Michavila y Calvo, 1998:36).

No parece necesario insistir en la forma en que esta evolución global, expresada de forma tan esquemática, ha influido en todos los aspectos de la vida y gobierno de la institución universitaria. También parece evidente que no puede desvincularse la idea dominante en los distintos países de Europa respecto a la dependencia de la universidad con las opciones políticas que ocupan el poder en cada período. Los Gobiernos socialistas o socialdemócratas se identifican mejor con la idea de inversión social de los estudios universitarios, mientras que los conservadores, apuestan más por el modelo neoliberal.

Por citar sólo algunos ejemplos de la influencia de estas ideas globales de política universitaria en los distintos aspectos concretos de gestión institucional, nos podemos referir al gobierno de las universidades, al problema de la evaluación de la calidad y a los procesos de reforma e innovación pedagógica. En cuanto al **gobierno y gestión de las universidades**, se establecen sistemas diversos, según la mayor o menor estatalización de las enseñanzas. En **Estados Unidos**, por ejemplo, se adoptan modelos organizativos similares a los de la empresa, con consejos de administración y criterios, en general, pragmáticos de gestión. En **Europa**, por el contrario, tal

vez como respuesta a la agitación estudiantil de finales de la década de los años sesenta, se proponen soluciones basadas más en estructuras colegiales, con representación de profesores, estudiantes y personal administrativo y técnico. Esta solución, si bien más democrática, no resuelve, a largo plazo, determinados problemas, y precisa un replanteamiento, siendo hoy una de las cuestiones que más se manifiestan en cualquier reunión de representantes universitarios. Es lo que Bricall (El País Digital, 2000a) denomina la agilización de los órganos de gobierno (reducción en el número de claustales) y otros expertos la modernización de la universidad, a través de, por ejemplo, la supresión de las Juntas de Gobierno, como una medida que mejore la capacidad de gestión de los rectorados, profesionalice la gestión administrativa y potencie la formación continua del tercer ciclo (El País Digital, 2000f).

Por lo que se refiere a la **calidad de los sistemas universitarios**, es un problema evidente que se plantea a medida que se generaliza la necesidad de rendir cuentas y que los Gobiernos restringen la financiación, mientras que las demandas sociales y el número de estudiantes sigue en aumento. El debate sobre la calidad se inscribe en el marco general de las distintas políticas, y se adoptan soluciones diversas, aunque convergentes, que guardan relación con la autonomía universitaria y con la capacidad, por tanto, de las instituciones para establecer sus propias pautas de gestión.

Finalmente con la llegada de la LRU y reales decretos posteriores se inicia la reforma de las enseñanzas universitarias con la implantación de los nuevos planes de estudio que, sin embargo, en poco o nada han contribuido a la consecución de **innovación pedagógica**, como trataremos de mostrar en una sección posterior del presente trabajo.

III.2. La evolución universitaria española desde la década de los cincuenta. De la universidad tradicional a la universidad de masas

En España, aunque fuese en menor medida, también se produce entre los años 50 y 70 el cambio que redefine las relaciones Universidad-Estado. Poco a poco el paradigma de excelencia y la interacción humboldtiana entre ciencia y docencia van perdiendo intensidad. La orientación de las políticas públicas que la Constitución de 1978 requiere, al propugnar un Estado social y democrático de Derecho, refuerza un *modelo de masas*, que reconoce a todos el derecho a la educación, al tiempo que garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra, en todos los niveles educativos, incluido el universitario y de forma paralela la libertad de producción científica, a la vez que obliga a los poderes públicos a promover la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general.

Cuando hablamos de *universidad de masas* hacemos referencia a la profunda transformación que supone, en un periodo relativamente corto, de una o dos generaciones, el incremento exponencial del número de alumnos (ver gráfico de la evolución de la matriculación en la universidad en España desde 1970 a 2000, capítulo II).

La expansión de la matrícula universitaria es de tal magnitud que a menudo impide resaltar otros aspectos cuya alteración cuantitativa es igualmente relevante. En especial el crecimiento de la producción científica. Cualitativamente podemos destacar, sobre todo, el hecho de la incorporación a la universidad de alumnos que no sólo pertenecen a las clases pudientes de la sociedad española. En este sentido podemos hablar de la incorporación de la clase media-baja a la universidad española como un hecho de gran importancia y trascendencia social.

Algunos datos (Fuente del INE –Instituto Nacional de Estadística–) que pueden ilustrar esta expansión son los siguientes:

1. El número de alumnos matriculados en la universidad aumentó un 63% en diez años, de 1985 a 1995.
2. Cerca de un millón y medio de alumnos se matricularon en la universidad en el curso 1995-96, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).
3. El 90% lo hicieron en centros de titularidad pública y el 10% en centros privados.

Además hay una serie de resultados facilitados por la Estadística de la Enseñanza Universitaria en España: curso 1995-96 recientemente publicada por el INE que confirman la tendencia de sostenido crecimiento del número de centros, personal docente y alumnado de nuevo ingreso, matriculado y que terminó sus estudios:

1. El número de centros en los que se imparten estudios universitarios crece un 24% en estos diez años situándose en 869, de los que 707 son de titularidad pública y 162 de titularidad privada.
2. Existen 54 universidades públicas y 10 universidades privadas. A las universidades públicas están adscritos, además de los centros de titularidad pública, 86 centros de titularidad privada. Las universidades privadas cuentan con 76 centros.
3. El alumnado de nuevo ingreso en el curso 1995-96 fue de 319.000 alumnos, es decir, un 70% más que hace diez años. Los alumnos que terminaron sus estudios fueron 154.000, un 58% más que en el mismo período (curso 1985-86).
4. En las universidades públicas impartieron clase 77.686 profesores y en las privadas 5.265, si bien un profesor puede impartir clase en más de un centro. El total del profesorado ha experimentado un incremento del 77% en el período considerado.
5. El mayor número de alumnos se concentra en los estudios de licenciatura, 833.000, lo que representa un 57% del total. Dentro de estas licenciaturas, los

estudios con mayor alumnado son los de Derecho, con más de 200.000 alumnos y los de Ciencias Económicas y Empresariales, con más de 160.000.

6. Las diplomaturas, entre las que se encuentran estudios de Enfermería, Maestro, Trabajo Social, Relaciones Laborales, etc. tienen también gran aceptación, con 315.000 alumnos matriculados, lo que supone un 21% del total.

7. En las carreras técnicas el número de alumnos matriculados es ligeramente superior en las de ciclo corto, Arquitectura e Ingenierías Técnicas, que en las de ciclo largo, Arquitectura e Ingenierías Superiores. El porcentaje de matrícula es del 13% y el 9% respectivamente.

8. Las mujeres prefieren los estudios de diplomatura, donde se matriculan 66 por cada 34 hombres. Ello es debido a la gran incidencia de los estudios de Maestro y Enfermería en los que la participación femenina es muy significativa, 55.000 y 24.000 alumnas respectivamente.

9. En las licenciaturas, el porcentaje de mujeres, 58%, es superior al de los hombres. Sin embargo, en las carreras técnicas, el predominio es masculino, aunque se observa un paulatino aumento por parte de las mujeres. En el curso 1986-87, el número de mujeres matriculadas en Arquitectura e Ingenierías Superiores era del 15% y en el curso 1996-97, el 27%, habiéndose prácticamente duplicado la cifra en 10 años.

10. La universidad pública de mayor alumnado es la Complutense de Madrid con 124.624 alumnos matriculados, seguida de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con 103.830.

11. Dentro de las universidades privadas el mayor número de alumnos, 14.547, se sitúa en la de Deusto (País Vasco), seguida de la de Navarra con 13.378 y la Pontificia de Comillas (Madrid) con 8.703.

Por otra parte y retomando la idea del presente epígrafe, De Luxán (1998:238) modo de hipótesis plantea nuevas tareas a la misión de la

universidad en este período. Estas nuevas funciones formarían parte de lo que con anterioridad consideramos nuevas funciones sociales de la universidad. Ampliando el radio de acción incluso hablaríamos de su papel económico. Por una parte estará la de servir de **regulación social** y por otra la de interpretar su **papel económico**.

❖ Regulación Social

Desde esta tarea se exige a la universidad que sus aulas actúen como punto de referencia en la estratificación social, que sustituyan, o al menos modulen los factores tradicionales de estratificación (la herencia, el género, el lugar de nacimiento...).

Frente a la lógica de clase de la sociedad industrial, en parte estructurada mediante mecanismos estamentales, propios de un sistema cerrado, en el que los grados académicos constituyen, en todo caso, una confirmación del estatus, surge una constatación de la situación de clase que demanda desarrollar un mecanismo alternativo en el que el principio de excelencia, seña de identidad de la institución universitaria, aparece asociado al de mérito y capacidad; y que actúe como único instrumento de estratificación moralmente aceptable en una sociedad abierta.

La universidad y de forma más amplia el sistema educativo, se ven obligados a tramitar una exigencia, hasta el momento reservada, principalmente, al origen familiar, que permitan encauzar un alto grado de movilidad en el que tanto las oportunidades de ascenso social como, en menor medida, las de retener un estatus dado partan, inicialmente de las posibilidades ofrecidas por la enseñanza básica, por la formación ocupacional y por el acceso a las diversas profesiones.

Destacar el papel de regulador social que debe cumplir la universidad, no supone sin embargo, olvidar las funciones primarias de formación cultural y

profesional, si no por el contrario; al enfocarla desde el prisma de las relaciones sociales, se pretende resaltar su rol en el cambio social.

❖ **Papel Económico**

El cumplimiento de esta segunda tarea lleva aparejado un conjunto de elementos que van desde el ámbito del sistema económico que requiere no sólo multiplicar el segmento de población profesionalmente cualificada para hacer frente a las exigencias del desarrollo económico; también la actividad universitaria debe estar orientada directamente a satisfacer las necesidades de formación, asesoría y desarrollo tecnológico del sistema de producción de bienes y servicios.

Se espera que la universidad, además de la formación superior general o especializada, asuma un papel de formación ocupacional, hasta entonces reservado a otras políticas o directamente a las empresas, según el cual debe establecerse una vinculación estrecha entre los programas de enseñanza y la actividad profesional concreta de los graduados universitarios, asociación que se amplía a las necesidades de formación permanente de una sociedad compleja, caracterizada por el cambio tecnológico.

Se demanda una estrecha asociación entre la universidad y la empresa, que asegure la inmediata aplicación de la investigación. Las políticas de investigación y desarrollo cumplen además una función más genérica vinculada a las oportunidades de crecimiento económico.

Sin embargo, en la actualidad la universidad de masas se dice que pudiera estar en crisis. Así, para Easton (1969) ningún sistema puede aceptar y transformar en productos un número y una diversidad ilimitada de demandas. Un escenario de sobrecarga en el terreno de las demandas es una fuente de tensión que podría hacer inviable su continuidad. Igualmente, una acelerada

disminución de los apoyos que recibiera el sistema conllevarían una profunda crisis.

Efectivamente en el flujo de intercambios entre el sistema universitario y su ambiente social, económico o político se presenta un conjunto de elementos, cada vez más amplio y contradictorio, tanto en el terreno de las demandas como en el de los apoyos. Todo ello nos hace pensar en una primera posible causa de dicha crisis: la sobrecarga de demandas; y junto a ella también podemos hablar de la reducción de apoyos y de las crisis de objetivos.

Así resume De Luxán estas ideas en la siguiente tabla sobre la evolución del sistema universitario español desde los años cincuenta teniendo en cuenta los ambientes políticos y socio-económicos, el sistema universitario y los años de duración.

Tabla 2. Evolución del sistema universitario. Adaptado de De Luxán (1998).

Ambiente Político	Ambiente Socio-económico	Sistema Universitario	Años
<p>Régimen franquista. Ley Orgánica del Estado</p> <p>Transición política Estado social y democrático de derecho. Constitución de 1978</p>	<p>Desarrollo económico</p> <p>Crisis económica</p> <p>Expansión económica. Modernización social. Generalización de la Enseñanza Obligatoria. Expansión de la calidad del sistema científico-técnico</p>	<p>Ley General de educación (1970):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Integración de la enseñanza superior ➤ Diversificación curricular ➤ Ampliación del número de universidades ➤ Incremento del número de matrículas <p>Movimiento estudiantil</p> <p>Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autonomía Universitaria ➤ Transferencias a las CC. AA. ➤ Creación de Universidades privadas ➤ Especialización curricular ➤ Multiplicación de universidades ➤ Expansión del número de matrículas 	<p>1960-1977</p> <p>1978...</p>
<p align="center">¿CRISIS DE LA UNIVERSIDAD DE MASAS?</p> <p align="center">Posibles causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobrecarga de demandas ✓ Reducción de apoyos ✓ Crisis de objetivos 			

III.3. Las reformas universitarias emprendidas en Europea durante las últimas décadas: el desarrollo e implantación de los sistemas unificados y duales

En los años sesenta y setenta muchos países europeos remodelaron sus sistemas de educación superior. Los extensos sistemas creados durante este período sustituyeron a los sistemas universitarios de base mucho más estrecha, típicos de la etapa prebélica. Se desarrollaron, en primer lugar, en respuesta al rápido crecimiento de la demanda social de educación universitaria y, en segundo lugar, a la creciente demanda de una mano de obra con mayor nivel de cualificación. Esta remodelación tomó varias formas, pero fue un fenómeno generalizado en toda Europa (y en el resto del mundo desarrollado) (Clark, 1984); los imperativos fundamentales eran los mismos ya que surgían de la modernización de la sociedad y la economía.

En **Francia**, la reorganización de las universidades tras los sucesos de 1968, representó la esperada modernización, desde hacia tiempo, de una estructura, que habían cambiado poco después del siglo XIX. Cinco años antes en **Gran Bretaña**, siguiendo el informe *Robbins*, se amplió el acceso al sistema universitario más selectivo de toda Europa. A finales de los años sesenta, se crearon las facultades politécnicas como forma alternativa de educación superior (Scott, 1984). En **Alemania** se siguió la misma política: las universidades se expandieron y devinieron hacia una mayor integración, pero al mismo tiempo se realizó el papel de los institutos profesionales o *fachhochschulen*. En **Suecia**, una década después, se configuró un sistema unificado que abarcaba universidades y *colleges*.

El objetivo de todas estas reformas era ampliar el acceso a la educación superior y aumentar el número de licenciados. Esto se consiguió de dos formas: en primer lugar, crecieron las universidades existentes y se crearon otras nuevas; de las universidades que pertenecen a la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), más de un tercio fue establecido tras 1960. Los

años sesenta y setenta serán quizás recordados como la etapa más dinámica en el desarrollo de la universidad europea. En segundo lugar, se resaltaron las formas de educación superior menos tradicionales, argumentando que, incluso tras la expansión de las universidades, seguiría existiendo una demanda de modelos alternativos de educación superior.

Para satisfacer esta demanda se adoptaron estrategias variadas. En algunos países se integró la creación de nuevas formas de educación superior en la política más amplia de expansión y reforma de las universidades. En Francia, por ejemplo, se asignó a los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) la oferta de cursos orientados básicamente a la formación profesional, aunque, como su nombre sugiere, éstos estaban vinculados orgánicamente a las universidades tradicionales. En Suecia se siguió una variante más radical de esta política: tras 1977, instituciones previamente separadas del sistema de educación superior, y subordinadas a él, como las escuelas de enfermería y los *colleges* de formación del profesorado quedaron integradas en las universidades.

En otros países se desarrolló una política explícitamente "*binaria*". El mejor ejemplo es Gran Bretaña, país en el que las politécnicas fueron concebidas como alternativa a las universidades. Aunque en un principio se habían visto como modelos complementarios más que en competencia, terminó desarrollándose una intensa rivalidad entre los dos sectores. En otros lugares de Europa se adoptaron políticas que incorporaban características de ambas aproximaciones: la unificada y la binaria. La posición superior de las universidades se confirmó, e incluso se intensificó con el crecimiento del número de estudiantes, aunque también se hicieron esfuerzos por elevar la categoría de los institutos técnicos de enseñanza secundaria e instituciones similares. Esta fue, en líneas generales, la aproximación adoptada por Alemania y los Países Bajos (Brennan y otros, 1992; OCDE, 1993; Ministry of Education and Science y otros, 1989).

Es erróneo, sin embargo, distinguir de manera demasiado extrema entre estas diferentes estrategias de modernización. Incluso dentro de los sistemas unificados formalmente, se podrían observar rasgos binarios. En Suecia, por ejemplo, las divisiones, dentro de las universidades en expansión, entre las facultades tradicionales y los recientemente absorbidos *colleges* aun persisten, como también persiste la distinción entre las universidades tradicionales (tanto las antiguas, como Lipsala, o las nuevas, como Umea) y los más pequeños *colleges* universitarios. De igual manera, ningún sistema binario era por completo consistente o lógico (Brenan y otros, 1992).

En Gran Bretaña los anteriores *colleges* de tecnología avanzada, creados a mitad de los años cincuenta fuera del sector universitario, se convirtieron en universidades tecnológicas en 1965, justo cuando otra modalidad institucional alternativa (las politécnicas) estaba en formación. El que las instituciones pasaran a ser universidades o politécnicas fue en gran medida producto de un accidente histórico. Asimismo, instituciones clave, como la Universidad a Distancia, se encontraban de hecho fuera de la estructura binaria (Scott, 1984).

En Alemania y los Países Bajos, los sistemas binarios informales aparecieron inicialmente no como resultado de políticas deliberadas para establecer instituciones alternativas que rivalizaran con las universidades, sino como resultado de un desarrollo gradual de las instituciones de educación postsecundaria, primero dentro del estrecho marco de la educación técnica y posteriormente en el más amplio ámbito de la educación profesional. El cambio clave no fue la modernización de las instituciones dentro de la educación superior, a la que todavía se consideraba en gran medida como sinónimo de universidades, sino la reorganización de la educación secundaria superior (Ministry of Education and Science y otros, 1989).

Sólo más tarde se afrontó este reto radical en Europa (la reforma sueca de 1977 se produjo, de hecho, entre el final de una fase y el comienzo de otra).

En una primera fase, las reformas de la educación superior fueron generalmente el producto de modificaciones, de las pautas institucionales heredadas. Incluso en el ejemplo más radical (como excepción aparente de la regla), el establecimiento de las politécnicas en Inglaterra, seguía una lógica mucho más política que educativa. En la segunda fase, que tiene inicio con la reforma sueca, comienza a hacerse frente de forma más sistemática a las consecuencias inexorables de los ajustes. El efecto predominante de esto ha sido el desplazamiento desde sistemas duales, o binarios, a otros de tipo más integrado.

En Gran Bretaña, la rivalidad intersectorial creada por el sistema binario terminó destruyéndolo. En otros lugares de Europa el resultado ha sido menos traumático, pero la trayectoria de la reforma ha sido similar. En los Países Bajos se reconoció que el sector de los institutos profesionales de enseñanza secundaria (*higher professional schools*) no podía ser ya considerado como una extensión de la educación secundaria superior. Así, la relación entre el sector de los institutos profesionales y el de la universidad tuvo que ser articulado de forma distinta. Aunque se ha mantenido un sistema dual (por ahora) los dos sectores han sido integrados dentro de un marco legal común. Debido a la existencia de vínculos compartidos entre los sistemas de educación superior inglés y holandés, la «promoción» de las politécnicas ha fortalecido la determinación del sector de los institutos profesionales para asegurarse un reconocimiento similar. En Alemania, la relación entre las universidades y los *fachhochschulen* parece ser más estable por el momento.

El reflejo que haya podido tener esta dualidad en los ámbitos e instituciones universitarios españoles, especialmente en las titulaciones relacionadas con lo educativo, queda perfectamente delimitado en la trayectoria bipolar de unos estudios de Magisterio de corta duración y una orientación mucho más técnico-profesional frente a la licenciatura de Pedagogía, con una clara orientación más teórico-filosófica. Dualidad que aún no ha llegado a superarse, ni siquiera con la fusión de las Escuelas Normales

con los estudios de pedagogía en Facultades de Educación y con la implantación de títulos de segundo ciclo con una orientación más técnica, como por ejemplo Psicopedagogía.

**CAPÍTULO IV:
LA REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS
UNIVERSITARIAS EN
ESPAÑA DESDE 1983:
DE LA L.R.U. AL
INFORME
UNIVERSIDAD 2000**

IV.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 pasado siglo XX. El punto de inicio es la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, después de que sucesivos borradores, de lo que inicialmente se llamó Ley de Autonomía Universitaria (LAU), 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 LRU.

IV.1.1. La autonomía universitaria en la Ley de Reforma Universitaria de 1983

Tras varios proyectos de ley fallidos, las previsiones constitucionales fueron desarrolladas por la Ley de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983 (LRU), una norma que, sin mengua de sus pretensiones reformadoras, bien pudiéramos calificar de ley de transacción. En lo histórico, trató de hallar el equilibrio entre la realidad universitaria preexistente (una mezcla de tradición y de puesta al día no lograda por la Ley General de Educación de 1970) y el panorama abierto por la Constitución de 1978. En lo dogmático, concretó ese comentado doble alcance (institucional y funcional) de la autonomía universitaria; y en lo estructural, reguló la existencia, tanto de universidades públicas, como privadas.

A) La autonomía de la universidad: la libertad académica

El artículo 2 de la LRU establece que: *"La actividad de la universidad, así como su autonomía se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio "* (ap.1). *"La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad"* (ap.2).

La LRU fundamenta, pues, la autonomía universitaria, en la libertad académica, un principio integrador de tres libertades reconocidas específicamente por la Constitución (de cátedra, de investigación y de estudio). La fidelidad de determinación a las previsiones constitucionales resulta obvia si atendemos a las consideraciones del Tribunal Constitucional (STC 26/1987): *"La protección de estas libertades frente a injerencias externas constituye la razón de ser de la autonomía universitaria, la cual requiere, cualquiera que sea el modelo organizativo que se adopte, que la libertad de la ciencia quede garantizada tanto en su vertiente individual cuanto en la colectiva de la institución, entendida ésta como la correspondiente a cada universidad en particular"*.

La integración de tales libertades en el principio de libertad académica resulta relevante tanto dentro como fuera de la institución universitaria. En el primer caso, porque predetermina el necesario ejercicio integrado, casi cooperativo, de las mismas en el seno de la universidad; en el segundo, porque consagra que la enseñanza, la investigación y el estudio en la universidad no podían ser objeto de una obligación externa que desconociera tales libertades, pues en tal caso resultaría problemático no sólo de éstas, sino también de los propios fines que definen a la universidad.

La libertad académica, así perfilada, constituye, pues, el fundamento de la autonomía universitaria, pero consecuentemente también (y con ésta) de la configuración institucional de las universidades, es decir, de su propia existencia en cuanto tales como algo diferente de la mera existencia de centros superiores de enseñanza. Esta configuración institucional de la LRU la hace depender de la ley singular necesaria para la creación de una universidad pública o el reconocimiento de una privada.

B) La autonomía de las universidades: el régimen de su organización y funcionamiento

Definida en los términos expuestos la autonomía de la institución universitaria, la LRU delimita en su artículo 3 el alcance que esa autonomía tiene sobre la organización y funcionamiento de las universidades, es decir, de cada una de ellas:

1." Las universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas.

2. En los términos de la presente ley la autonomía de las Universidades comprende:

- ✓ *La elaboración de los estatutos y demás normas de funcionamiento interno.*
- ✓ *La elección, designación y remoción de los órganos de gobierno y administración.*
- ✓ *La elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes.*
- ✓ *El establecimiento y modificación de sus plantillas.*
- ✓ *La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.*
- ✓ *La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.*
- ✓ *La creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia.*
- ✓ *La admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes.*
- ✓ *La expedición de títulos y diplomas.*

- ✓ *El establecimiento de relaciones con otras instituciones académicas, culturales o científicas, españolas o extranjeras.*
- ✓ *Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones señaladas en el artículo 1 de la presente ley".*

Este elenco de competencias han de ser ejercidas en todo caso en el marco de lo establecido en la propia LRU, que se pronuncia en términos bien distintos para las universidades públicas y las privadas.

En el caso de las universidades privadas, la ley remite sin más a lo que decidan las *"propias normas de organización y funcionamiento"* de estas universidades. La LRU apenas predetermina, pues, su régimen, excepción hecha de lo que respecta a su existencia como universidades (necesitan ser reconocidas como tales por una ley específica, a cuyo fin deberán cumplir las exigencias generales establecidas en desarrollo de la LRU, en concreto, por el Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios) y a la homologación oficial de sus títulos y diplomas (sujeta a las previsiones generales que al respecto la propia LRU establece).

En el caso de las universidades públicas, sin embargo, las facultades que la LRU les reconoce en su artículo 3.2 deben ajustarse a las determinaciones que ésta incluye sobre distintas materias (órganos necesarios, bienes, financiación, régimen de su profesorado, alumnos y enseñanzas, etc.). Se trata de un marco normativo prevalente y abierto, por lo demás, en diversos apartados a lo que establezcan reglamentariamente el Estado o las Comunidades Autónomas para las Universidades de su competencia. La autonomía de las universidades ha de entenderse, así, como el ámbito de autodisposición reconocido a las mismas dentro de una compleja distribución de competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades públicas, a partir de la configuración de éstas como unas entidades de derecho público ciertamente peculiares por su naturaleza y

régimen. En efecto, dada la raíz constitucional de su autonomía, su régimen jurídico no puede reconducirse a las reglas más o menos típicas de la llamada administración institucional, sino al equilibrio entre la LRU, como marco, y su propia potestad estatutaria. Su organización como persona jurídica no es meramente instrumental de una administración pública de cobertura, sino que articulan en armonía los intereses propios de la comunidad universitaria con los específicos fines del ente público.

IV.1.2. El desarrollo efectivo de la autonomía universitaria

Promulgada la LRU, el desarrollo efectivo de la autonomía universitaria quedó en manos de cada una de las universidades. El campo abierto por la Constitución y la LRU fue así colmado progresivamente por la autonormación y el autogobierno de cada una de ellas; bien es cierto, que dentro del marco de la LRU y del amplio desarrollo reglamentario efectuado a su amparo por el Gobierno y las Comunidades Autónomas.

En ejercicio de su autonomía, cada universidad aprobó su propia norma fundamental, sus estatutos, sujetos únicamente al refrendo de su legalidad por el Gobierno Central o el de las Comunidades Autónomas (para las universidades transferidas a su competencia). Con sus estatutos y (demás normas para su aplicación) las universidades han establecido y puesto en práctica una organización y funcionamiento autónomos cuyos extremos más significativos pueden sintetizarse como sigue:

- ✓ Autogobierno a través de sus órganos colegiados (Claustro, Junta de Gobierno, Consejo Social) y unipersonales (Rector, Presidente del Consejo Social, Vicerrectores, Secretario General y Gerente). Todos ellos, salvo el Consejo Social, directa o indirectamente electivos y representativos de los diversos sectores que componen la comunidad universitaria (profesorado, alumnos y personal de administración y servicios).

- ✓ Una estructura docente e investigadora compuesta por Facultades, Escuelas y Departamentos, organizados así mismo conforme al principio representativo y electivo. Como apartado más vinculado a la libertad científica, las universidades disponen de plena autonomía para configurar su estructura por Departamentos dentro de lo establecido reglamentariamente en cuanto al número de profesores que los compongan y a su ordenación por áreas de conocimiento.
- ✓ Aprobación autónoma de sus planes de estudio conducentes a titulaciones oficiales de carácter estatal dentro de las directrices generales establecidas al respecto por el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades, al que corresponde así mismo la homologación de tales planes, y plena capacidad para la organización de otras enseñanzas acreditadas con titulaciones propias de cada universidad.
- ✓ Autonomía investigadora, así como para la adopción de iniciativas que satisfagan las necesidades científicas, técnicas y culturales de su entorno, a través de las oportunas actuaciones y convenios (en este contexto hay que subrayar las crecientes acciones de extensión cultural y de transferencia de los resultados de sus investigaciones).
- ✓ Reconocimiento de un patrimonio independiente, cuyos bienes no tienen la calificación de meramente adscritos por la Administración sino de su propia titularidad, y de capacidad decisoria para la determinación y gestión de sus presupuestos, cierto que en el marco de las reglas establecidas por la LRU y del condicionante real que supone el que las subvenciones globales por parte del Estado o las Comunidades Autónomas constituyan la base financiera fundamental de cada universidad.
- ✓ Autonomía para el establecimiento de sus plantillas de personal docente y de administración y servicios y para la provisión de las correspondientes vacantes, ateniéndose, no obstante, a las reglas básicas, generales o

específicamente aplicables a la universidad, sobre empleo público de régimen funcional o contractual. La cobertura de las plazas a través de los oportunos procesos de selección es decidida, con sujeción a las normas básicas que garantizan los principios de igualdad, mérito y capacidad, por las propias universidades, que tienen asimismo capacidad para la evaluación periódica del desarrollo de sus funciones docentes por el profesorado.

- ✓ Capacidad decisoria para establecer, en función de las capacidades de sus centros, los límites de admisión de alumnos en los estudios que impartan (límites sujetos, no obstante, a su verificación por el Consejo de Universidades), así como para establecer las normas que regulen el tiempo máximo de permanencia de los estudiantes en la universidad.

El funcionamiento de las universidades conforme al régimen establecido por la LRU no ha dejado, en todo caso, de plantear algunas incógnitas cuando no críticas o propuestas de reorientación de la autonomía universitaria. No debe sorprender que así sea en una institución como la universitaria, situada ante retos renovados y a la vista del equilibrio institucional entre poderes que subyacen en ese régimen de autonomía.

Entre los puntos problemáticos no podemos dejar de mencionar, por ejemplo, la escasa fortaleza de los Consejos Sociales y el debilitamiento real y formal de sus competencias; el énfasis puesto por las Comunidades Autónomas en la coordinación de las Universidades de su competencia, con la aprobación en algún caso de leyes de coordinación y planificación de sus respectivos sistemas universitarios y la creación de Consejos Interuniversitarios territoriales bajo la coordinación de la administración autonómica; en fin, la fuerte dependencia financiera de las universidades respecto de la administración educativa competente.

Tampoco podemos dejar de referirnos, en lo que al profesorado se refiere, la frecuente imputación a la autonomía de las universidades de un fenómeno endogámico que se suele dar por cierto. Cualquiera que sea la realidad de ese fenómeno (que, de resultar incontestable, tendría causas muy complejas), las posibles insuficiencias del régimen de la LRU en materia de profesorado o las disfunciones derivadas de su aplicación efectiva se han pretendido afrontar con una reforma de la LRU. Incluso llegaron a debatirse en las Cortes sendos proyectos de ley para su actualización, que no alcanzaron a ver la luz como ley porque caducaron como consecuencia de la disolución de la cámaras parlamentarias en 1993 y 1996.

Por lo que respecta a las universidades privadas, la aprobación, en desarrollo de la LRU, del citado R.D. de 12 de abril de 1991 permitió que la casi inexistencia hasta ese momento de universidades privadas se viera colmada por una serie de iniciativas que han dado lugar al reconocimiento de las diversas universidades privadas con que ya cuenta nuestro país, y a las que han venido a añadirse las nuevas universidades públicas también creadas tras la promulgación de la LRU, ya bajo el régimen de autonomía que ésta establece.

IV.1.3. El contexto de la reforma universitaria

En el momento que se decidió iniciar la reforma, hacia 1987 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, en este momento, 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.

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) se inicia a nivel mundial un período de retroceso económico que coincide con la Guerra del Golfo y que continúa 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 LRU 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 (Inglaterra, Alemania..., donde se sigue el modelo dual o binario, del que ya hablamos en un epígrafe anterior). 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. Es decir, esta tendencia a monopolizar y aglutinar toda la enseñanza superior en la universidad siguiendo el modelo unitario, puede provocar consecuencias imprevisibles, que sólo el tiempo se encargará de desvelar.

Finalmente cabe hablar de los factores y circunstancias que han condicionado el proceso de reforma. Así, *"antes de hacer un análisis detallado de la evolución de la reforma y proponer algunas soluciones a los problemas surgidos, pretendemos, frente a la demagogia que algunos han practicado y siguen practicando mediante estudios sin soluciones alternativas, en un asunto tan delicado y sensible. Un punto de partida es el contexto. Es preciso plantear algunas consideraciones previas sobre las condiciones en las que se realizó, así como sobre el ambiente en el que hubo de ser implantada"* (Michavila y Calvo, 1998:59).

Efectivamente se han dado una serie de circunstancias contextuales que sin duda han condicionado la posterior implantación y desarrollo de la reforma. En este sentido los propios Michavila y Calvo (1998:60) hablan de algunas de estas circunstancias que ellos clasifican en externas e internas.

Entre las circunstancias de **carácter externo** se encuentran entre otras:

- 1) *"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 duración mayor de los estudios.*
- 2) *Los intereses expansionistas, del profesorado universitario enmarcado en las áreas de conocimiento encargado de la docencia del mismo. Algunos han vinculado más horas de docencia con más influencia académica. Los colegios profesionales han manifestado, en ocasiones, una postura de oposición a la nueva estructura, que de alguna forma rompe la enseñanza individualizada de las escuelas y la sustituye por una más abierta y personalizada".*

Entre las **circunstancias internas** a la universidad destacan:

- 1) *"La forzada integración de todas las titulaciones en un mismo marco, que, aunque flexible ha provocado por mimetismo tensiones y expansiones artificiales de la carga lectiva y el carácter homogéneo y uniforme que se ha impuesto a la estructura y organización de los diferentes planes de estudio.*
- 2) *La aceleración temporal sin contrastar experiencias y sin una reflexión previa sobre los objetivos a alcanzar".*

También Souvirón (1998:74-75) destaca determinadas circunstancias contextuales que han condicionado el posterior transcurrir de la reforma. Como Michavila y Calvo, Souvirón destaca la integración de todas las titulaciones en un mismo marco, las presiones corporativas de determinadas profesiones, así como los intereses expansionistas del profesorado universitario. Junto a ellas además, nos habla de:

- 1) *"La dimensión cuantitativa de la enseñanza universitaria en el conjunto de la enseñanza superior. Este factor no solo ha presionado para mantener la atribuciones profesionales que, normativamente o no, se atribuían a los titulados universitarios, sino que ha presionado, igualmente, para atraer a la competencia, en ocasiones presunta, de los profesionales de antiguas titulaciones, campos formativos y profesionales inherentes a los nuevos títulos.*
- 2) *Los mecanismos de financiación han condicionado el proceso, ya que éste se inicia en un momento de expansión presupuestaria del sistema universitario y con un diseño de la Reforma que demanda una financiación más amplia, al desarrollar los factores de enseñanza práctica y de optatividad. Frente a ello, la contracción presupuestaria iniciada en la década de los 90 produjo la teoría, propagada por las Administraciones Públicas de que la implantación de titulaciones a coste cero ha generado un impacto negativo en la incorporación de los elementos más novedosos del diseño de los planes de estudio".*

IV.1.4. Objetivos de la reforma

Si nos atenemos al documento del Consejo de Universidades, de febrero de 1987¹ existen 4 objetivos fundamentales que han impulsado la modernización y reforma de las enseñanzas universitarias:

Estos cuatro grandes objetivos son también los de nuestro trabajo: verificar en qué medida la reforma ha contribuido a actualizar, flexibilizar, adaptar y vincular la universidad y la sociedad.

1. **Actualizar** las enseñanzas y conocimientos que se imparten en las universidades españolas incorporando otras nuevas que el desarrollo cultural, científico y técnico exige, facilitando la formación interdisciplinar e incluyendo en los currícula universitarios enseñanzas instrumentales (como lenguas modernas o informática) que deben constituir hoy parte del bagaje intelectual de todo universitario.

2. **Flexibilizar** las enseñanzas que se imparten de modo que, el carácter estatal de los títulos académicos, reconocido en el artículo 149.1.30 de la Constitución española, se armonice con la autonomía de las universidades y ésta con el respeto a los intereses de los estudiantes. Así pues, los planes de estudios conducentes a un mismo título oficial podrán variar de una a otra universidad y, en una misma universidad, podrán variar también los currícula de los estudiantes en orden a la obtención de un mismo título oficial, potenciándose así la optatividad de los estudios que cursará cada estudiante.

3. **Vincular universidad y sociedad**, aproximando las enseñanzas a las necesidades sociales. A ello responde, aparte la propia flexibilidad de los planes de estudio, la ordenación cíclica de las enseñanzas, que debe permitir una alternancia entre estudio y trabajo, contribuyendo a la disminución del fracaso escolar. Al mismo objetivo se orienta la diversificación **del catálogo de**

¹ Consejo de Universidades (1987): "La reforma de las enseñanzas universitarias", pp. 5-6.

títulos oficiales y, sobre todo, de las especializaciones que podrán ofertar libremente las Universidades.

4. Finalmente, la reforma pretende también **adaptar** el sistema de enseñanza superior a los requerimientos derivados de diversas directivas de la UE (Unión Europea). De una parte, hay directivas que regulan enseñanzas específicas como son las de Medicina, Farmacia, Veterinaria, Arquitectura y otras. De otra, debe tenerse en cuenta que textos importantes en tramitación en la UE prevén un módulo básico de tres años como preparación inicial para la práctica profesional. Por último, y con carácter genérico, la incorporación de España al área educativa y cultural europea exige homologar y armonizar nuestra ordenación académica (títulos, ciclos y planes) a la de los países más avanzados.

Además, se planteó la redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio (R.D. 1497/87). Otros objetivos de aquel impulso innovador fueron:

- Racionalizar la duración de las carreras, reduciendo la carga lectiva y de los planes de estudios y el número de años programados.
- Hacer la enseñanza más práctica.
- Ampliar el conjunto de opciones que se ofrecía al estudiante a la hora de optar, y poder diseñar un currículo acorde con sus intereses científicos y culturales.

IV.2. La situación actual de la enseñanza universitaria española. El Informe Universidad 2000 (“Informe Bricall”)

IV.2.1. La situación actual de la enseñanza universitaria española a través de los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria

Para la elaboración del presente apartado hemos abordado una revisión de algunos de los resultados (los referidos a enseñanza) del informe obtenido en la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (Consejo de Universidades, 2000: 32-51). En dicho informe se señalan conclusiones generales en relación con la enseñanza, la investigación y la organización universitaria. Por su relación con el presente trabajo, sólo mostraremos la situación del primer aspecto, el referido a la enseñanza universitaria.

La situación actual de la Universidad española puede sintetizarse resaltando sus puntos fuertes y subrayando sus debilidades. Entre los primeros el incremento de la calidad y de la cantidad de la producción científica o su capacidad para atender una demanda de enseñanza creciente cada vez más diversificada. Y entre los segundos en muchos casos la indefinición de objetivos o la continuidad de estrategias educativas tradicionales. Aspectos a los que se suman dificultades estructurales, producto de los cambios organizativos y ventajas derivadas de la diversificación y flexibilización curricular. En suma esta es la situación actual de la enseñanza universitaria en España, según este informe:

En el ámbito docente la multiplicación y diversificación de la oferta de titulaciones universitarias junto a la reforma de los planes de estudio constituyen los elementos principales que determinan la situación de la enseñanza universitaria.

En la universidad española está muy extendida la idea de que es necesario incorporar elementos de planificación y racionalización que articulen

el proceso docente. Al tiempo que se reclama una revisión de los planes de estudio que permita reconsiderar las funciones de la institución universitaria.

1. Metas y objetivos de las titulaciones

• Indefinición de objetivos

Generalmente las titulaciones no cuentan con una formulación explícita de las metas y objetivos que justifiquen y orienten su programa docente. En la mayoría de los informes de evaluación los objetivos de la titulación se expresan de forma genérica, limitándose a la transcripción de las respectivas directrices generales.

Habitualmente las titulaciones tampoco cuentan con mecanismos de comprobación de la consecución o de la viabilidad de los objetivos propuestos, que permitieran, en su caso, reorientar las estrategias de actuación y los procesos de enseñanza en la titulación.

En consecuencia dado que gran parte de las enseñanzas se desarrollan sin señalar explícitamente las metas con relación a las cuales se pueda valorar su calidad se opta habitualmente por utilizar indicadores indirectos de calidad (nota de acceso a los estudios, nivel de exigencia, tasa de éxito, tasa de empleo, etc...) que generalmente se interpretan de forma excesivamente simplificada y parcial.

• Imprecisión del perfil profesional y académico

Existe una gran disparidad e imprecisión en relación con los perfiles profesionales y académicos que se señalan como orientación formativa. En los casos en los que se establecen perfiles definidos no se justifican adecuadamente mediante estudios prospectivos sobre las necesidades sociales y del mercado laboral, ni tampoco sobre la lógica académica de cada titulación.

Por otra parte en muchas ocasiones no existen procedimientos para analizar las condiciones de inserción profesional de los graduados que permitieran conocer la evolución de la demanda y las necesidades formativas requeridas desde el plano profesional ...

- **Indiferenciación de los programas docentes**

Cuando existen, ni en la formulación de metas y objetivos ni en la definición los perfiles profesionales o académicos existe una clara diferenciación entre las titulaciones de ciclo corto (diplomaturas) y de ciclo largo (licenciaturas) que pertenecen a un mismo campo científico. La diferenciación entre ciclos se establece exclusivamente en términos de carga teórica sin tener en cuenta la orientación profesional o académica de los estudios.

2. Planes de estudios

- **Disfuncionalidad de los planes de estudio**

La gran mayoría de los informes de evaluación ponen de relieve la existencia de disfuncionalidades en la ordenación y estructuración de los planes de estudios.

Existe una gran disparidad de criterios en relación con la estructura del programa formativo de cada titulación, que se pone de manifiesto por el desajuste entre la dimensión teórica y práctica de los planes, por la disparidad en los índices de optatividad, por la configuración de las materias de libre configuración, o por la falta de previsiones sobre los niveles formativos previos, etc...

Buena parte de los informes analizados subrayan desajustes entre los perfiles de las titulaciones y la propuesta formativa. Se señalan entre otros aspectos la presencia de itinerarios curriculares centrados principalmente sobre intereses academicistas.

Disfuncionalidades que se ponen de relieve en la configuración de la estructura lectiva de los planes de estudios: la multiplicación del número de asignaturas, el excesivo número de horas de clase y la presencia de asignaturas con reducido número de horas de clase, son alguno de los ejemplos significativos.

- **Mejora de los procesos de orientación**

Respecto a la información académica que reciben los estudiantes, se observa que cada vez más los centros elaboran guías didácticas con el fin de orientar al alumnado sobre los objetivos y contenidos relativos a las diversas asignaturas que configuran una titulación.

- **Escasa coordinación y adaptación de los programas a los nuevos planes**

En los programas de las asignaturas se detectan deficiencias en los siguientes aspectos:

1. Falta de coordinación intra e interdepartamental en relación con los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación específicos de las asignaturas del plan de estudios.
2. Escaso seguimiento de los programas docentes para evaluar tanto la adaptación de sus contenidos al nivel formativo previo de los alumnos como el ajuste de su extensión al periodo temporal asignado para cada asignatura.
3. Ausencia de mecanismos de revisión que permitan valorar la adecuación y actualización de los contenidos establecidos en cada una de las asignaturas con el fin de evitar tanto lagunas como exigencias no pertinentes en relación a los objetivos propios de una titulación.

- **Mejora de la organización de la enseñanza**

Se constata que durante los últimos años se ha realizado un esfuerzo significativo para planificar y organizar adecuadamente los procesos de enseñanza. En general cabe señalar que este ha sido un objetivo que se ha cubierto de forma satisfactoria aunque todavía pueden, entre otras, señalarse las siguientes deficiencias:

1. En algún caso se mantienen índices de alumnos por grupo muy elevados.
2. No siempre existen criterios y orientaciones en relación con la organización de las enseñanzas por cuatrimestres que ayuden al profesor a adaptar y revisar sus programaciones docentes.

3. Desarrollo de la enseñanza

- **Enseñanza tradicional**

El método docente utilizado en las aulas sigue siendo mayoritariamente la clase "*magistral*" basada en la explicación del profesor y como consecuencia se constata:

1. Una baja participación del alumno en las clases que se limita a mantener una actitud meramente receptiva.
2. El escaso fomento del trabajo personal del alumno mediante estrategias apropiadas (consulta de textos, trabajo en equipo, etc...).
3. La falta de diferenciación entre créditos teóricos y créditos prácticos dentro de cada asignatura que lleva al profesorado a utilizar el mismo tipo de metodología en ambos casos.
4. La continuidad de una cultura sobre la ineficacia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clases para superar la mayor parte de las asignaturas.

- **Percepción positiva de calidad de la enseñanza**

Sin perjuicio de las debilidades señaladas en relación con el método docente, desde la perspectiva de los alumnos, la calidad de las enseñanzas recibidas es valorada en muchas ocasiones de forma satisfactoria y se subrayan los siguientes aspectos:

1. El dominio y competencia que los alumnos atribuyen a la mayoría de los profesores sobre la materia que imparten.
2. El elevado nivel de cumplimiento de los programas propuestos.

- **Ineficacia del sistema de tutorías**

Se constata el bajo nivel de funcionamiento de las tutorías cuya actividad se limita exclusivamente a la revisión de exámenes.

- **Inadecuación de los sistemas de evaluación de los aprendizajes**

En casi todos los casos, también se constata la ausencia de mecanismos de evaluación de los aprendizajes que tengan en cuenta criterios objetivos referidos al rendimiento global.

Los procesos de evaluación de los aprendizajes son los peor valorados por el alumnado universitario. Entre los argumentos que utilizan para justificar su insatisfacción pueden destacarse los siguientes:

1. La falta de coherencia y publicidad de los criterios de evaluación que se van a utilizar en las diversas asignaturas. La ausencia de unos criterios generales determina que cada profesor establezca su propio baremo y que las diferencias entre las distintas materias sean muy acusadas.
2. Se tiende a centralizar los procesos de control del aprendizaje sobre un único examen sin tener en cuenta otros datos (asistencia, trabajos personales, prácticas, etc..).

3. El desajuste entre el contenido que ha sido objeto de explicación de las clases y el nivel exigido en los protocolos de examen. Las diferencias se manifiestan especialmente en determinadas titulaciones y materias donde los conocimientos suelen ser evaluados mediante procedimientos de aplicación de contenidos expuestos de forma teórica.

- **Mejora de los servicios universitarios**

Los servicios universitarios de orientación y asistencia al alumnado han mejorado considerablemente aunque todavía se observan las deficiencias en la siguientes áreas:

1. Orientación e información académica y profesional tanto en el momento de matricularse por primera vez en la Universidad como en la fase final para su incorporación al mundo laboral.
2. Información sobre los derechos y deberes del alumnado así como de los cauces a través de los cuales pueden canalizar sus iniciativas, reclamaciones y participación en los procesos de gestión académica.
3. Organización de actividades curriculares y extracurriculares a través de las cuales el alumnado pueda participar y canalizar sus intereses culturales y formativos.

4. Resultados académicos

- **Escaso rendimiento**

La nota más destacada que se desprende de los informes revisados es el bajo nivel de rendimiento del sistema universitario tal como se pone de relieve en los bajos porcentajes de éxito, en las elevadas tasas medias de retraso (en torno a dos cursos), o en el alto nivel de abandono, etc.

Rendimiento cuya variabilidad es muy alta en función de la titulación, del ciclo, de la asignatura, o incluso del profesor. Las tasas de fracaso más elevadas se originan en los primeros cursos de las titulaciones donde siempre existen algunas materias que actúan como filtro selectivo y en aquellas donde la actividad docente es compartida por varios profesores. En los segundos ciclos las tasas de éxito son más elevadas, especialmente en las materias optativas.

Las diferencias en las tasas de presentados y aprobados entre las materias de un mismo curso y en una misma asignatura impartida por distintos profesores son en algunos casos tan acusadas que cuestionarían la credibilidad del sistema de evaluación empleado.

- **Ineficacia del método de revisión de exámenes**

En la mayoría de las instituciones evaluadas existe una normativa que regula la revisión de los exámenes así como las reclamaciones que procedan. Sin embargo, los alumnos manifiestan la inoperancia de estas normas ya que en relación con las calificaciones el profesorado parece contar con un margen de discrecionalidad muy alto.

- **Variabilidad de la valoración de la calidad de los resultados**

Respecto a la calidad de los resultados la valoración es muy desigual según las titulaciones. Mientras que en algunas sus egresados son reconocidos por su buen nivel de conocimientos - titulaciones científicas y técnicas superiores - en otras la calidad de los aprendizajes no constituye un criterio prioritario en la evaluación de los resultados.

5. Alumnos

- **Insatisfacción del sistema de acceso**

La primera conclusión que se deduce de los informes revisados es el rechazo que formulan las instituciones ante el incremento de la matrícula de nuevo ingreso que experimentan determinadas titulaciones. Las universidades vinculan las oportunidades de mejorar la calidad de la enseñanza a una reducción del número de alumnos de nuevo ingreso.

Para valorar los indicadores de rendimiento se subraya la necesidad de tener en cuenta las diferencias que existen en el alumnado de una misma titulación según el sistema de selección. Para el primer ciclo: Pruebas de acceso, formación profesional, pruebas para mayores de 25 años etc.; y para el segundo ciclo: primer ciclo de la misma titulación o pasarelas.

Muchos informes insisten en que la diversidad en la tipología de los alumnos según ámbitos de procedencia constituye uno de los criterios para valorar los resultados, pese a lo cual en las titulaciones no se han establecido procedimientos de revisión y análisis que permitan observar la relación entre las características de los alumnos (admitidos en primera opción, sistema de acceso, dedicación parcial al estudio, becario, etc.) y su rendimiento académico (tasas de presentados, éxito, retraso y abandono). Y tampoco estrategias didácticas diferenciadas para las necesidades de los distintos colectivos.

- **Imprevisión en relación con el nivel de exigencia**

En muchas ocasiones no se considera ni se prevén alternativas en relación con el tiempo que el alumno debe dedicar al estudio para obtener un rendimiento satisfactorio de acuerdo con la planificación prevista.

En el diseño de los planes de estudio no se ha tenido en cuenta el número de horas total al día o a la semana, que debe emplear un alumno para cumplir con el conjunto del plan en los tiempos previstos. Incluso, en algún caso, si se suman las expectativas de los profesores sobre el tiempo de trabajo

personal del alumno (a veces 3 horas por cada hora de clase), con el horario docente el resultado es imposible.

6. Profesorado

• Valoración positiva de la calidad del profesorado

Todos los informes tienden a resaltar el alto nivel de capacitación, competencia y dedicación del profesorado, se coincide en resaltar que este aspecto constituye uno de los principales puntos fuertes del sistema universitario.

• Valoración negativa de las políticas de personal

Sin perjuicio de la valoración positiva sobre el profesorado, gran parte de los informes de evaluación resaltan la precariedad de las políticas de recursos humanos. Las notas más destacadas que justifican esta conclusión son las siguientes:

1. Ausencia de políticas para la captación de doctores y buenos profesores con el fin de incorporar a la actividad docente personas con prestigio académico y que a su vez tengan una fuerte vinculación con el mundo profesional.
2. Desajustes entre la plantilla teórica y real lo que implica excesivo número de profesores no cualificados, especialmente en aquellas titulaciones de reciente implantación.
3. Escasa racionalización de los procesos de adscripción de la docencia lo que origina claras descompensaciones entre los profesores más jóvenes y menos cualificados, que tienen mayor sobrecarga docente tanto a nivel de asignaturas, créditos y alumnos, y los más experimentados.

4. Falta de criterios claros y explícitos en relación con los sistemas de promoción profesional que traslada las expectativas de carrera docente a decisiones circunstanciales.

- **Escasa formación y cualificación pedagógica**

También pese a la valoración positiva del profesorado, otra de las conclusiones más destacadas en casi todos los informes es la poca atención que se presta a la formación y cualificación pedagógica del profesorado. Esta carencia es sentida por gran parte del profesorado que considera conveniente recibir una formación apropiada al respecto, especialmente cuando se comienza a ejercer la función docente.

- **Inadecuación de los procedimientos de evaluación del profesorado**

A menudo los profesores se manifiestan de forma crítica respecto al sistema de evaluación de la actividad docente implantado en la mayoría de las instituciones (las encuestas de opinión al alumnado) ya que, desde su punto de vista, con las pautas actuales, ofrecen una visión del trabajo docente muy reduccionista y los departamentos no establecen ninguna fórmula operativa que les permita incluir la información de las encuestas en las decisiones destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza.

- **Ineficiencia de los Departamentos**

En muchos informes se pone de relieve la inoperancia de los departamentos universitarios como órganos de formación y coordinación didáctica, dado que mayoritariamente se limitan únicamente a tareas burocráticas.

7. Instalaciones

• Mejora de las instalaciones

Con carácter general se constata el gran esfuerzo realizado por las universidades para dotar a los centros de instalaciones que permitan desarrollar la enseñanza en condiciones adecuadas.

Salvo en contadas situaciones se subraya que las instalaciones han mejorado sensiblemente durante los últimos años. Sin perjuicio de lo cual se señalan las siguientes deficiencias:

1. Insuficiencia de recursos para las actividades prácticas, especialmente cuando se comparan con las dotaciones y medios con que se cuenta para investigación.
2. Escasez de espacios para los alumnos dentro de las instalaciones académicas. De manera especial las quejas se centran sobre las dotaciones y funcionamiento de las bibliotecas.
3. Poca utilización de los medios y recursos tecnológicos de que dispone la institución en el desarrollo de la actividad docente en las clases.

• Inadecuación del uso de los recursos disponibles

Como observación global de este apartado se puede concluir que, en las titulaciones consolidadas, generalmente los problemas se plantean más a causa de la escasa racionalización en el uso de los recursos que a la carencia de los mismos.

8. Relaciones externas

• Mejora de las relaciones de cooperación interuniversitaria

Se valora positivamente que, durante los últimos años, todas las universidades han realizado un esfuerzo notable para establecer relaciones de cooperación con diversas instituciones a fin de posibilitar el intercambio de alumnos y profesores. No obstante, esta conclusión debe ser matizada ya que presenta ciertas peculiaridades que procede resaltar:

1. Generalmente estas relaciones se establecen a nivel internacional bajo el auspicio de programas europeos y apenas existen dentro del contexto nacional a pesar de su importancia académica.
2. Existe un claro desajuste entre las relaciones que establecen las titulaciones - orientadas específicamente al intercambio de alumnos - y las que mantienen personalmente los profesores más vinculadas a la investigación.

• Debilidad de las relaciones Universidad-Empresa

Una de las carencias que han sido detectadas en todas las evaluaciones realizadas es la escasa vinculación del mundo académico con el mundo profesional. Algunos de los datos puestos de relieve son los siguientes:

1. Escasez de acuerdos y convenios establecidos entre las instituciones y las empresas que permitan un conocimiento mutuo y la coordinación de esfuerzos con el fin de que la formación de los egresados se ajuste más a los requerimientos del mercado de trabajo.
2. En aquellas titulaciones que requieren proyectos fin de carrera y prácticas en empresa se acusa la falta de diseños coherentes de estas actividades académicas que respondan a las necesidades concretas con fin de que puedan realizarse en escenarios reales.

Antes de dar paso al Informe Universidad 2000 hemos creído conveniente desarrollar un breve ejercicio de reflexión sobre el proceso de evaluación de la calidad universitaria en España. Sin desmerecer un ápice la valía de la información recogida dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (su utilidad orientativa y su contribución a la extensión de una cierta *“cultura de la evaluación”* en la universidad), sin embargo, destacan una serie de carencias impensables en un proceso de calidad convencional, que en su mayoría son achacables a las *“debilidades”* del propio sistema universitario. Algunas de estas debilidades son por ejemplo:

1. La ausencia de un método sistemático de recogida de datos que sustente la evaluación.
2. La falta de mecanismos de validación de la información recogida.
3. La inexistencia de un plan de seguimiento de las acciones de mejora.
4. La voluntariedad en la participación.

Todas estas debilidades están generando entre otras muchas consecuencias, la ralentización de los procesos de evaluación, que habiéndose iniciado en 1996, a día de hoy todavía siguen desarrollándose, sin atisbarse en un horizonte cercano el final de un primer ciclo evaluativo que abarque todas las universidades españolas.

Aun publicándose los resultados parciales del Plan Nacional de Evaluación son muchas las universidades que están inmersas en la actualidad en procesos de autoevaluación de sus titulaciones. El proceso de evaluación está resultando muy lento, en gran medida debido a que los de grupos de autoevaluación se topan con los escollos y barreras infranqueables relacionados con ciertas debilidades de la universidad, y también a la secular, y casi perpetua tendencia inmovilista de la institución universitaria.

Por estos motivos, parece esencial que en torno a cada universidad se defina un marco de actuación que garantice la continuidad de las iniciativas tomadas. Es la sociedad, representada por las administraciones autonómicas, la que debe exigir la aplicación continuada de estas herramientas de evaluación, facilitando los medios que permitan atender, al menos, una serie de objetivos básicos:

1. Aseguramiento de unos niveles adecuados de calidad en la docencia y la investigación.
2. Definición de indicadores objetivos para poder medirlos.
3. Creación de organismos de seguimiento de las medidas correctoras.
4. Divulgación pública de los resultados.

Y todo ello, bajo la premisa de que la evaluación ha de ser revisada de forma permanente. El propio Informe Universidad 2000, que a continuación trataremos con mayor profundidad, sugiere que este compromiso quede patente en el plan estratégico de cada universidad, en el que deben quedar sentadas las bases de una financiación por objetivos que garantice un proceso de mejora.

Finalmente podemos aventurar una serie de aspectos que contribuyen a la debilidad de la evaluación universitaria (Gutiérrez Solana, 2000:2):

1. La dudosa capacidad ejecutiva de los órganos de dirección de la Universidad con respecto a sus iguales del sector privado.
2. La estructura organizativa de las universidades públicas españolas. En este aspecto debemos destacar la independencia inorgánica entre

centros y departamentos, unidades con una amplia autonomía de decisión, cuyos objetivos funcionales difieren y, en ocasiones, se contraponen entre sí. Todos ellos están representados en los tres órganos generales de gobierno: Claustro, Junta de Gobierno y Consejo Social. A esta estructura se suma una subestructura formada por la cátedras o grupos de trabajo, no representadas como tales en los órganos de gobierno y cuya influencia, en principio, debería circunscribirse al terreno de la creación y transmisión de conocimiento. Sin embargo, en torno a ellas tienden a constituirse focos de poder piramidal que, parapetados en ocasiones en un malentendida libertad de cátedra, llegan a atribuirse funciones propias de los órganos de representación, tratando de hacer primar sus intereses frente a los del conjunto de la universidad.

3. La desconexión entre Universidad y Gobiernos Autonómicos en la determinación y formulación de objetivos, aspecto que puede contribuir a la disolución de los derechos y deberes existentes sobre y para las universidades.

IV.2.2. El Informe Universidad 2000 (Informe Bricall)

Ante una situación como la que hemos descrito con anterioridad sobre la enseñanza universitaria en España, es normal, casi diríamos obligado que se hayan hecho propuestas de mejora desde el propio Consejo de Universidades (en el mismo Informe de Evaluación de la Calidad Universitaria) y a petición de la Conferencia de Rectores Universitarios de Españoles (CRUE) a través del Informe Universidad 2000. Sin embargo, antes de conocer sintéticamente el contenido de dicho informe vamos a determinar algunos de los antecedentes europeos que han ayudado a su impulso y elaboración.

IV.2.2.1. Algunos antecedentes del Informe Universidad 2000 en el ámbito europeo

Cuando los rectores españoles a través de la Conferencia de Rectores Universitarios Españoles (CRUE) pidieron el Informe Universidad 2000, tenían en mente el encargo de 1996 del Gobierno conservador británico de Major a Ron Dearing. Este documento fue entregado con posterioridad al ejecutivo laborista de Blair en 1997, quien asumió sus propuestas. La financiación universitaria era el principal reto del vulgarmente llamado "*Informe Dearing*", conocido oficialmente como "*Report of Higher Education in the Learning Society*".

Dearing no es un académico, sino un empresario. Este perfil financiero explica su elección para reformar la universidad, siempre con problemas económicos. También puede explicar las líneas maestras de su propuesta: El Estado debe aumentar el gasto público en enseñanza universitaria al menos al mismo ritmo que aumente el producto interior bruto de un país, y los alumnos que tienen recursos económicos deben hacer una contribución mayor a sus propios costes.

Pero además Dearing es consciente de que muchos alumnos necesitan apoyo económico para estudiar. Para ello propone dos tipos de ayuda: becas y préstamos a muy bajo interés y a largo plazo financiados por fondos públicos y que no dependen de la capacidad económica del alumno en el momento de pedirlo, sino de la que se prevé que va a adquirir al acabar sus estudios. Estos préstamos cubrirían el 25% del coste medio de la enseñanza recibida.

El Gobierno inglés puso en marcha las medidas propuestas por el Informe en 1998. Aquéllos con ingresos anuales inferiores a los cinco millones de pesetas, sin pagar tasas. Por encima de ocho millones había que pagar las £1000 (unas 270.000 ptas) que costaba la matrícula. En medio, según el

Ministerio, innumerables estudiantes con ingresos muy diversos que pagarán una matrícula adecuada a sus posibilidades.

Otra cuestión en la que el "Informe Dearing" insiste es en la formación continua de los universitarios. No sólo por las evidentes ventajas para los estudiantes, sino porque esta educación debe ser una fuente de financiación creciente para los centros docentes, al impartirse a profesionales que ya están trabajando y que, probablemente, cuenten con el apoyo económico de las empresas que van a beneficiarse de los nuevos conocimientos adquiridos.

Otro antecedente de Informe para la reforma universitaria ha sido el realizado en Francia por Jacques Attali. Éste redactó en 1998 un Informe denominado: "*Por un modelo de enseñanza superior*". El primer logro de dicho informe fue que por primera vez desde el mayo del 68, una propuesta de reforma universitaria no fuese acogida por los alumnos con protestas y movilizaciones.

En dicho informe se sugiere un cambio radical en los sistemas de financiación de las universidades. Attali recomienda la creación de una Agencia Superior de Evaluación y un Servicio Estatal responsable de evaluar los centros educativos.

Lo innovador de esta idea es que el reparto de fondos públicos dejaría de hacerse en función de criterios exclusivamente cuantitativos (como el número de estudiantes, de profesores o los metros cuadrados del campus), para hacerse atendiendo a criterios más cualitativos, como el número de doctores, las publicaciones de los profesores en revistas de prestigio científico... Todo ello, con una gran inversión y sin proponer la eliminación de licenciaturas, ni mencionar las palabras de la controversia: "*obligatorios*", "*selectividad*" o "*de pago*". Sin embargo, el documento de Attali sigue en la actualidad en el dique seco.

IV.2.2.2. Síntesis sobre los contenidos más relevantes del Informe Universidad 2000 (Informe Bricall)

José María Bricall y los numerosos colaboradores que han elaborado el Informe Universidad 2000 (entre otros, Michavila, San Segundo, Tejerina, Quintanilla, Feroso...) no esperan que su informe suscite arrebatadores consensos, por que como bien nos recuerda Bertrand Rusell:

“Cualquier acuerdo unánime es irrelevante porque, o es pasteleo en estado puro, o sólo puede versar sobre abstracciones, principios básicos o directrices generales sin poder de decisión”.

A propósito de este hecho y de otros aspectos relacionados con el informe, vamos a ir ilustrando nuestra síntesis sobre él con las respuestas que uno de los máximos responsables del mismo (José María Bricall) ha efectuado a cuestiones hechas por periodistas y miembros de la comunidad universitaria en una entrevista del diario “El País” del 3 de abril de 2000, así como en un foro multimedia celebrado un día después de la entrevista anterior.

Sobre la controversia levantada a raíz de la aparición de dicho informe, el mismo Bricall responde de la siguiente forma a un estudiante de la Universidad de Barcelona:

“Estudiante: ¿Qué cree que ha ocurrido para que los estudiantes protestáramos contra un informe que aun no conocíamos?”

Bricall: Lo desconozco. Debería preguntarse a los interesados. No obstante, comprendo que los estudiantes vean con recelo cualquier intento de reformar la universidad. Soy ciudadano de este país y también veo con recelo muchas iniciativas antes de que se plasmen en algo. No obstante ahora creo que hay una ocasión de debate para hacer posible una decisión racional” (El País Digital, 2000e:2).

Son conscientes pues, de la importancia y complejidad de su documento, de la “polvareda” que está levantando. Por ello y para quitar

“hierro” al asunto el propio Bricall lo denomina como un documento que no persigue máximos, ni mínimos:

“Nuestra idea ha sido: ni metas ambiciosas, ni cambios de nombre. La verdad es que no está claro hacia dónde vamos, pero sí lo que tenemos que abandonar. (El País Digital, 2000a:1).

Desde luego razones no les faltan a Bricall y colaboradores para elaborar este documento, por ahora de intenciones a la espera del visto bueno de la nueva mayoría parlamentaria, del sistema educativo federal y de la propia autonomía universitaria. Sin embargo, Bricall piensa que si los Gobiernos no reforman la universidad lo harán los mercados:

“ Si el país no lo hace, alguien reformará la universidad: por ejemplo, las universidades extranjeras o las corporativas. Y entonces habremos perdido para siempre la autonomía universitaria. Ésa sí que será la privatización de la universidad. Llegará un momento en que el mercado, después de invadir el mundo de los servicios, invada el mundo del conocimiento. Si los no gobiernos no reforman la universidad, lo harán los mercados. ¿Y eso es malo? Yo creo que sí. Porque la universidad ofrece a la sociedad parte de sus servicios, en formación e investigación, pero también se alimenta a sí misma, porque el conocimiento es un input del conocimiento”.²

Tratar de exponer en el presente trabajo un informe de 486 páginas se nos antoja una tarea demasiado prolija, que necesita de un ejercicio de síntesis. Por ello a continuación vamos a destacar las recomendaciones que desde nuestro punto de vista son las más importantes del documento.

En esencia las recomendaciones más novedosas son aquéllas que tratan sobre un nuevo sistema de acreditación de la universidades y titulaciones, otro nuevo sistema más flexible sobre las enseñanzas, el refuerzo de la financiación pública, el aumento de las becas, la modificación del sistema

² El País Digital, op. c., p. 1

de acceso del profesorado universitario, el gobierno y la administración y la creación de empresas que exploten la investigación universitaria.

Sobre el **Nuevo Sistema de Enseñanzas más Flexibles** destacan las recomendaciones que a continuación expondremos, pero antes de ello proponemos una cuestión de un profesor de la Universidad de Barcelona a Bricall en el foro multimedia sobre esta sección del informe:

“Profesor de la UB: ¿Qué probabilidades hay de que los departamentos dejen de administrar los planes de estudio en función de los intereses personales de sus profesores?”

Bricall: La organización de las enseñanzas, la elaboración de los planes de estudio y el seguimiento de los mismos es el objeto de la sección tercera del informe. El problema que usted insinúa forma parte de las preocupaciones de los que redactamos el informe. Por este motivo en la sección octava del informe se habla de la forma de organización de los estudios” (El País Digital, 2000e:3).

Las recomendaciones que se exponen en el informe sobre este asunto son las siguientes:

1. Créditos académicos redefinidos para todas las universidades y la Instituciones que impartan estudio superiores. Un nuevo crédito no equivaldría a 10 horas de clase, como hasta ahora, sino a una serie de trabajos realizados (exámenes, seminarios, trabajos de investigación...)

Este nuevo sistema de créditos estaría basado en el método que ha generalizado la Unión Europea denominado “European Credit Transfer System” (ECTS) que mide las cargas de aprendizaje más que las horas de clase. De este modo se pretende facilitar el reconocimiento académico entre instituciones a través de la consideración de que los créditos son de aplicación general y basados en el principio de que, para toda institución de educación superior, un año académico equivale a una cantidad fija de 60 créditos.

2. Una nueva clasificación de las titulaciones homologada racionalmente y que se articula en torno a los siguientes estudios:

a) Un primer grado que tendría dos variantes que podrían denominarse de manera distinta, según se trate de:

❖ Estudios de carácter disciplinar tipo A (Licenciaturas) de cuatro años de duración que, a su vez, se dividirían en dos tramos, un primer tramo, de carácter inicial, de una duración de dos años como mínimo, de tipo pluridisciplinar en buena medida, común a las grandes áreas científicas (Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Vida, Ingenierías) y un segundo tramo, de carácter especializado o más monodisciplinar.

❖ Estudios de carácter profesional tipo B (Diplomaturas orientadas al ejercicio profesional), con programas integrados de tres años de duración. Si los estudiantes de dichos cursos cursaran además los dos años pluridisciplinares correspondientes a estudios de tipo A, podrían acceder a la titulación anterior.

b) Un segundo grado de estudios disciplinares tipo C (másters o doctorados que profundizan en disciplinas) o profesionales de tipo D (másters relacionados con el ejercicio profesional) que tendrían por ello carácter de postgrado. Se cursarían durante uno o a lo sumo dos años.

c) Un tercer grado de formación para el doctorado. Los estudios de doctorado se organizarían en un solo tramo que conduciría a una sola clase de doctorado, tras superar los estudios de tipo C o de tipo C suficientemente integrados.

Acerca del Nuevo Sistema de Acreditación de las Universidades, destacamos que las Universidades deben acreditar su calidad en un informe anual sobre su funcionamiento general, que será realizado por un equipo de

expertos de la universidad y externos a ella. Ésta es otra de las propuestas del Informe Universidad 2000 que añade que el documento será enviado a la nueva Agencia de Acreditación. Esta agencia, pública, oficial y autónoma, será la encargada de realizar una revisión permanente de las carreras de todas las universidades españolas para asegurarse de la validez de los títulos que conceden. Cuando se detecten carencias y unos estudios no logren la acreditación, los centros contarán con un plazo para solucionar los problemas y, de no hacerlo, la agencia remitiría un informe a la Administración para la retirada de la homologación de la titulación, e incluso de la financiación. Recordemos a este respecto las palabras de Bricall en el diario de prensa “El País” cuando entrevistado acerca de la Nueva Agencia de Acreditación que se propone en el documento se le hacía la siguiente pregunta:

“¿ Es partidario de cerrar las Universidades que no funcionen? Sí

¿Así, sin mas, a lo bestia? Hombre, a lo bestia, no. Como debe ser: la Agencia envía un informe a la Administración y ésta toma la decisión. La Agencia es un punto decisivo del informe. Hay que decir; si usted quiere impartir una carrera, adelante. Pero luego vamos a ver cómo lo hace. Se trata de pasar de un sistema de autorización a un sistema de acreditación” (El País Digital, 2000a: 3).

La agencia será la encargada de solicitar una serie de datos a las Universidades sobre su funcionamiento en todas las áreas (como resultados académicos y de investigación, opiniones de los estudiantes o inversiones realizadas), que serán los que deberán contener el informe anual. El documento no detalla los mecanismos para realizar esa autoevaluación, pero algunas universidades han puesto en marcha experiencias al respecto en las que se han realizado, por ejemplo, encuestas a los estudiantes y se han encargado evaluaciones a empresas externas a la institución.

Por otra parte en el texto además se propone la creación de un Consejo Asesor de Calidad que formule propuestas al grupo de trabajo y al rector sobre

las iniciativas que se podrían adoptar para realizar el informe anual. Ese consejo estaría formado por expertos externos a la institución y por profesores.

La elaboración de un plan estratégico por cada universidad, señala el informe, sería necesario para establecer una serie de parámetros que sirvan para identificar los puntos débiles y fuertes en la docencia, la investigación y la administración de cada centro. También sugiere que el plan estratégico será liderado por el rector y que cuente con la participación de los miembros de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes y gestores.

El texto también propugna una serie de cuestiones que se podrían analizar y agrupar en diferentes programas: la evaluación de la toma de decisiones, la organización de seminarios de calidad, el estímulo de las relaciones con las empresas, la movilidad de los jóvenes docentes o la evaluación de doctorados.

En lo referente al asunto de la **Financiación de la Universidad** destacamos la parte referida a la financiación del alumnado y a la Universidad.

De la financiación del alumnado recogemos las siguientes recomendaciones: en los años iniciales de los distintos estudios universitarios sería conveniente que la financiación de los estudiantes se realizase en forma de becas y se pasara del actual porcentaje de becarios 17,3% al 40%. Para ciclos posteriores se puede ofrecer ayuda financiera en forma, prioritariamente, de préstamos-renta, a devolver únicamente cuando los titulados tengan unas rentas que superen los ingresos medios del país.

Del segundo que el sistema de financiación de la universidad debe mantener un modelo mixto (público-privado). En la actualidad la contribución privada en España es más alta que en el resto de países de la Unión Europea. Por ello se debe incidir en el aumento de las subvenciones públicas a los estudiantes y las familias.

Sobre este aspecto Bricall opina lo siguiente al ser preguntado en el diario "El País":

*"¿Para qué son los 357.000 millones suplementarios que piden para dentro de 10 años? Aparte de las becas y los costes ordinarios, deben aumentarse los fondos destinados a los contratos programa de cada Universidad. Pero hay que evitar que el contrato programa sea, como suele pasar en este país, la misma chapuza de siempre con otro nombre. Las Administraciones deben decirle a las Universidades lo que quieren de ella, y financiarlas adecuadamente".*³

Otro aspecto importante es el dedicado a la **mejora de la calidad del profesorado** a través de dos estrategias:

- a) Acreditar el conocimiento de los nuevos métodos pedagógicos y sistemas didácticos y la familiaridad con el empleo de las tecnologías para favorecer el aprendizaje. El texto propone la exigencia de este requisito para todos los candidatos que opten a una plaza en la universidad, tanto de ayudante, como de funcionario, o para las dos nuevas figuras de profesor contratado.
- b) Modificar parcialmente el peso excesivo que ha tenido hasta ahora acreditar investigación científica para acceder a plazas de docencia e investigación, con el fin de que también se reconozca la experiencia en investigación aplicada y la práctica profesional.

En cuanto a los **tipos de profesorado** que propugna el texto encontramos:

- a) Catedrático y titular universitario: como actualmente.

³ El País Digital, op. c., p. 4

- b) Catedrático y profesor titular de escuela universitaria: pactar su futuro con los funcionarios que ocupan estas plazas y, a medio plazo, eliminarlas.
- c) Profesor asociado: recuperar esta figura tal y como aparece en la Ley de Reforma Universitaria (LRU), es decir, para profesionales externos en ejercicio contratados a tiempo parcial.
- d) Ayudante y ayudante doctor: establecer una duración no prorrogable de tres años para estos contratos.
- e) Profesor visitante: incentivar la contratación de carácter temporal de este tipo de docentes.
- f) Titular docente: crear esta figura para contratados (no funcionarios). Se podría acceder a esta categoría, de duración no determinada, tras ser ayudante.
- g) Titular investigador: crear esta figura para contratados (no funcionarios): a ella se podría acceder tras ser ayudante doctor.

Sobre el asunto de los tipos de profesorado también se le hizo una pregunta al profesor Bricall en el foro multimedia:

"Profesor de la UB: Sr. Bricall, ¿Qué piensa de la figura del profesor investigador sin obligaciones de docencia en la Universidad?.

Bricall: Esta figura permite entre otras cosas acoger investigadores en la universidad sin que ello suponga forzosamente cubrir necesidades de enseñanza. Se trata además de enfatizar la actividad investigadora, básica y aplicada de la universidad". (El País Digital, 2000e: 1).

Con relación al **procedimiento de selección de los profesores** en el documento se recomiendan diversas medidas para combatir la endogamia. A

propósito de este aspecto se produce también la siguiente cuestión en el foro multimedia:

"Profesor español visitante en la Universidad de Bergen (Noruega): Sr. Bricall. En el contexto de sus propuestas ¿Cómo vamos a eliminar la "endogamia" en la Universidad Española?.

Bricall: La endogamia viene de lejos y es anterior a la LRU. En el informe se habla de una doble instancia en los procesos de selección del profesorado. La primera de estas instancias se confía a personas externas a la institución que trata de cubrir la plaza".⁴

Las propuestas pues, presentadas en el documento para atajar la endogamia son:

- a) Las nuevas plazas que se creen deben formar parte de un plan global de la universidad que recoja las necesidades docentes o investigadoras, y que no obedezcan simplemente a peticiones de los departamentos, cuyo poder es considerado excesivo y pernicioso por numerosos expertos.
- b) Las comisiones de selección o tribunales deben estar formadas por profesores del resto de las universidades (no de la convocante) y que no pertenezcan exclusivamente al área de conocimiento de cada puesto.
- c) La decisión última de asignar la plaza debe corresponder a la universidad y no a la comisión de selección, cuya función será presentar los candidatos más idóneos. El objetivo es que la última decisión no sea de un grupo de docentes e investigadores de la universidad que se dedican a las mismas tareas profesionales que quién opta a la plaza.
- d) Para la contratación concreta de funcionarios (titulares y catedráticos), los integrantes del tribunal deben pertenecer a otras universidades ajenas a la que haya convocado la plaza.

⁴ El País Digital, op. c., p. 4

Por lo que respecta al **Gobierno y Administración** de la universidad que se propugna en el informe destacamos los siguiente aspectos:

1. La reducción del tamaño de los claustros, que en algunas ocasiones llegan a estar formados por más de 1500 personas. El informe señala la necesidad de dar agilidad a este órgano sin reducir la representatividad que tiene cada colectivo en él.

Sobre ello, Bricall expresa en la misma entrevista que algunas de las opiniones anteriores lo siguiente:

“¿El adelgazamiento de los claustros que propone haría más gobernables las universidades o simplemente abreviaría las reuniones? La democracia no consiste en mucha gente opinando de todo en cualquier momento, sino en que la gente debida opine sobre determinadas cuestiones y sea responsable de lo que está haciendo. Cuando era rector, yo tenía una Junta de Gobierno de 100 personas que no controlaba nada. Si hubieran sido 20 personas, lo habría controlado todo. Los claustros de 1500 personas sólo pueden ser un «bla,bla,bla»” (El País Digital, 2000a: 4).

2. También pide el texto que se mantenga la elección del rector por el claustro, ya que algunos sectores planteaban la intervención en esa selección de las administraciones autonómicas y del consejo social (compuesto por representantes de la comunidad autónoma y agentes sociales).

3. El informe propone, además, que la Junta o Consejo de Gobierno esté integrado tanto por miembros de la Comunidad Universitaria como por *“representantes sociales, de las administraciones y de entidades que apoyan la universidad”*. Matiza que, en el caso de que la universidad opte por una Junta o Consejo de Gobierno que tenga sólo miembros de la propia comunidad universitaria, *“las administraciones públicas deberían precisar las funciones del*

Consejo Social para que éste pudiese ejercer de manera efectiva el control social y económico de la institución”.

Finalmente sobre la **Creación de Empresas que exploten la investigación y conocimiento universitario** el texto propugna un mayor conocimiento mutuo entre el sector universitario y el sector empresarial, en una más intensa movilidad de personas entre ambos sectores y en el desarrollo conjunto de proyectos, circunstancias que han de favorecer un mayor esfuerzo, aprovechamiento y compromiso del sector productivo con la investigación universitaria y viceversa.

Más específicamente, se debería elaborar un programa plurianual para incrementar el número de personas (científicos, tecnólogos y personal cualificado de apoyo) dedicadas a actividades de I+D tanto en el sector público como en el sector privado.

**CAPÍTULO V:
POTENCIAL
INNOVADOR Y
FORMACIÓN DEL
ALUMNADO EN LA
REFORMA DE LAS
ENSEÑANZAS
UNIVERSITARIAS**

V.1. El potencial innovador de la reforma de las enseñanzas universitarias

V.1.1. Delimitación del concepto de innovación pedagógica

Sería conveniente tratar de clarificar y acotar el término *“innovación pedagógica”*, a pesar de que como muy bien nos recuerdan Escudero y González (1987:12) *“hablar de innovación exige, partir del hecho de que nos estamos refiriendo a un fenómeno complejo, carente de demarcaciones precisas, abierto a múltiples interpretaciones y perspectivas”*. No obstante, cabe distinguir el concepto de *“innovación pedagógica”*, de otros como *“reforma educativa”*, *“cambio educativo”*... empleados con asiduidad como sinónimos del primero. Comúnmente, parece haber un cierto consenso en considerar que una reforma educativa es un cambio a gran escala, mientras la innovación lo sería a un nivel más local, concreto y delimitado (Sack, 1981; Yoloye, 1981 y Kluchnikov, 1981).

El carácter más concreto y específico de la innovación aparece explícitamente reflejado en definiciones como la de Miles (1964:14) para quien la innovación supone *“un cambio deliberado, original, específico, que es considerado como promotor de una mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos del sistema”*. Podría hablarse desde esta perspectiva de cambios a pequeña escala, cuyo objetivo fundamental es renovar algunos elementos o dimensiones particulares del sistema educativo. El criterio de **amplitud** utilizado hasta ahora para discernir entre reforma e innovación, no obstante, debemos considerarlo como insuficiente (Escudero y González, 1987). Por ello, sería conveniente proponer el de **profundidad** como criterio realmente decisivo para diferenciar ambos conceptos. Como señala Marklund (1981), para que la innovación pueda considerarse como tal ha de suponer un cambio cualitativo en las prácticas educativas. De este modo, mientras una reforma supone cambios fundamentalmente estructurales, la innovación estaría más relacionada con los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento. Así, podría introducirse un cambio innovador a nivel de

objetivos de enseñanza y ello, salvo que el cambio sea únicamente simbólico, habría de repercutir de algún modo, en las estrategias de enseñanza, en los procedimientos de evaluación, ... (Weick, 1976).

Al margen de las diferencias que puedan establecerse entre reforma e innovación, una y otra constituyen subcategorías de un conjunto más inclusivo: el cambio educativo. Ambas exigen, para su comprensión y facilitación una concepción básica sobre qué son y cómo funcionan los procesos de cambio, qué variables inciden en los mismos y qué procesos se movilizan cuando intentamos cambiar una situación educativa (más o menos amplia o concreta).

Por otra parte y para el tema que nos incumbe en este trabajo, podemos decir que *la "universidad durante estos últimos años, ha experimentado profundos cambios, pero pocas innovaciones. Es conveniente resaltar este inciso 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)

Desde el punto de vista organizativo y siguiendo a este mismo autor¹, *"nada se opone a que las universidades sean fuente permanente de innovación, al contrario, reúnen características idóneas para ello, como puedan ser la posibilidad de formular sus propias metas, decidir las enseñanzas a impartir, establecer prioridades, seleccionar a su profesorado... Sin embargo, en la realidad, son instituciones más reaccionarias, ante los procesos de innovación, que aquellas otras del sistema educativo que no gozan de estos privilegios".*

Paradójicamente las instituciones con más autonomía de todo el sistema educativo son las más conservadoras.

¹ De Miguel, M. op. c., p. 428

Las razones para que se dé este fenómeno pueden ser formuladas de forma muy distinta según el punto de vista que se adopte a la hora de definir la innovación, bien como **producto** o como **proceso** (Van Vugh, 1989). De esta forma quienes la consideran un producto centran su atención sobre un objeto específico (un plan, un programa, un curso, ...) que puede, o no, ser adoptado por los individuos y las instituciones. Sin embargo, quienes la entienden como proceso, consideran que la innovación está condicionada a las interacciones entre los agentes y diversos factores de la organización en donde debe desarrollarse.

Por ello, algunos autores consideran que para promover innovaciones, lo más apropiado es partir de estrategias de **planificación del cambio**, de modo que tienden a asignar la responsabilidad a los gobiernos, señalando que si los resultados son pobres se debe a que estos gobiernos no estimulan adecuadamente la innovación o bien, sugieren estrategias que no se adaptan a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones universitarias, al tiempo que tampoco facilitan los medios y recursos necesarios para dicho fin (Carrier, 1990).

Para otros autores sin embargo, las innovaciones sólo son posibles mediante una **autorregulación** de los procesos de la propia institución, de modo que son las propias universidades las que no establecen políticas orientadas a promover procesos de innovación, ni se ocupan de crear un clima propicio para ello; olvidando que debe ser un objetivo prioritario de toda organización, contribuir a su desarrollo (Seymour, 1988).

Tanto Van Vugh (1989), como Nordvall (1982) esgrimen una serie de razones que determinan el éxito o fracaso de las innovaciones según se trate la cuestión desde la perspectiva de producto, o de proceso. *“En resumen, tanto si se plantea el análisis desde las estructuras gubernamentales, como si se hace desde las propias instituciones, el resultado es el mismo: la universidad no se distingue por ser una organización que fomente especialmente la innovación.*

Esta finalidad constituye una preocupación más bien retórica que real. Un buen ejemplo de ello, se pone de manifiesto en el proceso actual de modificación de los planes de estudio que las universidades llevan a cabo. Todo parece indicar que puede quedar en simples cambios de denominaciones y siglas para que todo siga igual, perdiendo así, una vez más la oportunidad de que la innovación constituya uno de los desafíos de estas instituciones con el futuro” (De Miguel, 1995:431).

V.1.2. Estrategias orientadas a la consecución de innovación pedagógica en la implantación de los nuevos planes de estudio.

Siguiendo a este mismo autor² hemos planteado una serie de estrategias que sería conveniente introducir en nuestras instituciones, con el fin de promover innovaciones en la implantación de los nuevos planes de estudios. Estas estrategias son: la existencia, dentro de la institución, de una planificación a largo plazo, el arbitraje de organismos amortiguadores y la utilización de metodologías relativas a la revisión de programas.

A) Planificación estratégica y desarrollo organizativo

Para Koltler y Murphy (1981) la planificación estratégica se define como *“un proceso de desarrollo y mantenimiento de estrategias de ajuste entre la organización y los cambios a adoptar, en función de las oportunidades del mercado”*. Su finalidad fundamental es captar cuáles serían los desarrollos más adecuados para la organización en función de los cambios sociales previsibles.

Las universidades deben efectuar su propia planificación estratégica. No se trata simplemente de establecer un plan en relación con los objetivos que unos administradores concretos pretenden alcanzar a corto y medio plazo, sino

² De Miguel, M. op. c., pp. 431-449

de elaborar un marco que permita orientar la acción y los procesos de toma de decisiones en relación con el futuro de la institución a largo plazo.

La planificación estratégica permite a cada universidad clarificar su futuro, estableciendo los objetivos que pretende alcanzar y las estrategias que va a poner en práctica con este fin.

Desde este enfoque, los procesos de innovación cobran su verdadero sentido cuando se sitúan dentro de la planificación estratégica que establece una institución universitaria, ya que es precisamente este marco el que debe señalar hacia dónde se debe orientar el cambio y la mejora en cada universidad. Difícilmente se podrá impulsar una innovación en una institución universitaria, si previamente ella no la asume como una línea prioritaria para su desarrollo.

Aunque últimamente algunas universidades de nuestro contexto han iniciado procesos de planificación estratégica (Zaragoza, Cantabria...) la mayoría de los planes e informes prospectivos elaborados por los distintos equipos rectorales y Consejos Sociales no abordan de manera explícita la planificación a largo plazo, ni tampoco asumen la innovación como uno de los objetivos prioritarios.

Un ejemplo fehaciente de ello, es lo que está sucediendo, en el momento presente, con las titulaciones y los planes de estudio. La adscripción de las titulaciones a las instituciones ha supuesto tener que *"hacer cola"* hasta que los administradores, teniendo en cuenta sus intereses y las disponibilidades de los recursos, lo estimaran procedente. **Oportunidades coyunturales** y **presiones políticas** han sido las determinantes del mapa académico universitario y de las enseñanzas que se imparten en cada una de nuestras universidades.

Este hecho se ha agravado recientemente, a partir de la publicación, por el Consejo de Universidades, del nuevo Catálogo de Títulos Universitarios. Como sabemos, las universidades han emprendido una carrera vertiginosa para acaparar el mayor número de los nuevos títulos, sin renunciar a ninguno de los que ya tenían establecidos. Este proceso es tan lamentable que ciertamente puede hipotecar (a corto plazo) el futuro de nuestras instituciones ya que, su falta de previsión, originará el aumento de una oferta descualificada y no competitiva.

La planificación estratégica constituye la herramienta que permite tomar decisiones realistas con relación a la continuidad de las titulaciones que imparte una universidad, así como sobre la implantación de otras nuevas. Por ello, antes de tomar una decisión en relación con una titulación o con la elaboración de un plan, deberemos justificar nuestra propuesta a la luz de los tres factores fundamentales que condicionan la planificación estratégica de una organización: los objetivos de la institución, las necesidades del entorno social, y las posibilidades y recursos con que se cuenta (Seymour, 1988).

B) Organismos amortiguadores e innovación educativa

Para muchos autores las principales resistencias al cambio surgen de factores internos a la propia organización por lo que, si queremos realmente innovar, deberemos comenzar impulsando los procesos que inciden en el desarrollo organizativo, o lo que es lo mismo promoveremos políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio dentro de la organización.

Los administradores, presionados por otras urgencias, normalmente se olvidan de la innovación o la relegan a un plano secundario. Por esta razón, a medida que las relaciones entre los aspectos académicos y de gestión resultan ser más complejas, diversos autores (Neave, 1991; Frackman, 1992; Spoonley, 1992) proponen la creación de organismos amortiguadores o "*Buffer*

Organizations” dentro de las universidades, con el fin de estimular y potenciar los procesos de desarrollo e innovación en la propia organización.

Las funciones de estos organismos son: promover y orientar la actividad de las instituciones de Educación Superior, con el fin de generar nuevos contenidos y métodos de conocimiento; la aplicación de nuevas técnicas de explicación de la realidad; la innovación de nuevas tecnologías... La razón de que justifica su existencia es, mantener viva, dentro de la institución, la llama del desarrollo y la innovación, con el fin de que ésta no sea ahogada dentro de la burocracia administrativa interna.

Con Spoonley (1992) se pueden distinguir tres tipos de organismos amortiguadores:

- a) Organismos internos, cuya función principal es movilizar las iniciativas internas con el fin de salvar las resistencias que se generan dentro de la institución, en relación con la innovación.
- b) Organismos de apoyo. En este bloque se sitúan todos los organismos y entidades que se constituyen mediante consorcio y convenios con las Universidades con el propósito de promover la innovación en la Educación Superior. Su función es la de estimular y orientar los procesos de cambio, aportando medios y materiales con este fin, pero dejando en manos de las instituciones la decisión sobre la adopción de la innovación.
- c) Organismos externos. Pretenden impulsar y canalizar las preocupaciones e intereses de iniciativas externas, en relación con los procesos de mejora de las Universidades.

En cuanto a las funciones de estos organismos Seymour (1988) destaca:

1. Crear y mantener un clima de innovación, dentro de la institución.
2. Introducir los procesos de innovación dentro del currículo.
3. Recabar medios y ayudas que faciliten los procesos de innovación.
4. Integrar la investigación científica dentro de los programas de innovación.
5. Desarrollar procesos de autoevaluación instituciones, como estrategia para el cambio.

La incidencia de estos organismos y / o servicios es mayor en aquellas ocasiones en las que son reclamados a iniciativa o demanda de la propia universidad y cuando su arbitraje no sólo es aceptado, sino que se considera imprescindible para canalizar las expectativas y los conflictos que se generan dentro de la institución.

La falta de este arbitraje, a cargo de un organismo amortiguador, es lo que está determinando, que según De Miguel (1995:437) *“la revisión actual de los planes de estudio se limite a una simple adaptación a las nuevas directrices, sin que suponga en modo alguno innovación”*. De hecho transcurridos más de cinco años desde esta afirmación, todavía hoy, podemos decir que las revisiones de los nuevos planes de estudios universitarios están consistiendo únicamente en una adecuación técnica que los está adaptando a la normativa promulgada, sin que haya atisbos en su desarrollo de reformas curriculares.

C) Autoevaluación Institucional y Revisión de Programas

C1. Autoevaluación y mejora

Partiendo del supuesto de que es imposible mejorar sin evaluar (Scriven, 1991), las universidades que apuestan por la mejora y la innovación han comenzado a implantar sistemas de revisión y evaluación que les permitan obtener valoraciones sobre la calidad de su profesorado, las competencias de sus estudiantes, el prestigio de su currículum... De ahí, que la autoevaluación institucional se pueda considerar como el criterio que determina si una institución apuesta por el desarrollo, y mientras no sea así, no son creíbles las declaraciones de muchos gestores cuando hablan de calidad.

Como aspectos más destacables de utilidad de la autoevaluación institucional podemos destacar:

- a) Servir de herramienta para que las instituciones puedan rendir cuentas ante la sociedad de cuáles son sus actividades, cómo emplean sus recursos y qué calidad tienen sus programas y servicios.
- b) Conocer a partir de la información obtenida con anterioridad las instituciones resultados de sus esfuerzos y puedan efectuar una valoración sobre los objetivos que no han sido alcanzados y sobre los problemas no resueltos.

Las relaciones entre procesos de autoevaluación institucional pueden estar orientadas hacia la rendición de cuentas (accountability) y hacia los procesos de mejora (development).

La evaluación adquiere mayor relevancia y utilidad cuando se asume e integra dentro de la dinámica interna de la propia institución como un autoestudio. Los autoestudios constituyen procesos de autoevaluación que se generan dentro de las instituciones con relación a la planificación efectuada,

con el fin de valorar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos y analizar las causas que condicional los resultados. Su objetivo es evaluar globalmente una organización; y cobran realmente importancia en la medida en que se conexionen con la planificación estratégica de la institución (Jamieson, 1988; Slovacek, 1988).

La relación entre los autoestudios y la planificación estratégica es una cuestión abordable, ya que tratan de diferente forma el tema de la innovación. Mientras que la **planificación estratégica** aporta un marco global que orienta el cambio organizativo, **el autoestudio** nos permite observar cómo se están efectuando estos cambios, en algunos aspectos y áreas concretas de la institución. Como podemos apreciar la planificación estratégica tiene un carácter prescriptivo y como tal, debe ser usada como una guía paradigmática para enfocar los autoestudios en las instituciones (Slovacek, 1988). El autoestudio es el método a través del cual se puede analizar cómo influyen determinados factores internos de la organización en el logro de los objetivos establecidos en dicha planificación.

Desde el punto de vista metodológico, los procesos de autoevaluación que llevan a cabo las instituciones se pueden tipificar como autoestudios. De ahí que se haya acuñado un nuevo concepto "revisión de programas" (*program review*) que hace referencia a un tipo de autoestudio que se orienta específicamente a mejorar programas concretos que están funcionando dentro de las instituciones universitarias.

C2. Aproximación al concepto "academic program review"

Del conjunto de definiciones hechas por numerosos autores (Craven 1980; Arns y Poland, 1980; Roe, McDonald y Moses, 1986; Slovacek, 1988), De Miguel (1995) extrae una serie de elementos que intervienen en la caracterización del concepto de "*program review*". Dichos elementos son los siguientes:

- a) La revisión de programas académicos se conforma como un modo de evaluación que conlleva un proceso de delimitación, recolección y análisis de información acerca de un objeto de la vida académica.
- b) El objeto a evaluar puede ser tanto un programa académico (titulación, doctorado, cursos de postgrado...) como una unidad de gestión (departamento, centro...) o un servicio delimitado por unos objetivos específicos.
- c) La iniciación del proceso debe partir de las propias instituciones universitarias e, igualmente, en su aplicación se deben utilizar criterios exclusivamente académicos.
- d) La finalidad del proceso es emitir un juicio acerca de la calidad del programa y la adecuación de los recursos, estableciendo las recomendaciones pertinentes que posibiliten tomar decisiones en relación con los cambios necesarios. El resultado final debe ser la planificación de una serie de estrategias de acción que incidan sobre la mejora del programa que ha sido objeto de evaluación.

Tanto los autoestudios como las revisiones de programas constituyen procesos de autoevaluación, sin embargo, cabe destacar algunas diferencias entre ellos. **Los autoestudios** tienen una mayor amplitud, dado que se organizan a partir de los planes elaborados a nivel institucional; mientras que las **“revisiones de programas”** se centran sobre contenidos o unidades concretas de la propia institución y pierden efectividad cuando se establecen sobre tópicos muy amplios o poco definidos (Conrad y Wilson, 1985). Ahora bien, los autoestudios y las revisiones de programas deben concebirse y diseñarse dentro del marco de la planificación estratégica de una institución.

Finalmente nos queda llamar la atención sobre la similitud que existe entre el proceso que implica una revisión de programas y la metodología

relativa a evaluación de programas (*program evaluation*). Mientras esta última alude a un proceso más amplio, que implica la elaboración del programa (justificación y diseño), la revisión de la implementación (adecuación y/o modificación) y la decisión sobre su continuidad en función de los resultados, la primera se identificaría con la segunda de estas fases, aunque en la práctica se suelen usar como términos sinónimos (Seymour, 1988).

Un buen ejemplo en la aplicación de evaluación de programas son los planes de estudios, ya que representan estrategias concretas a través de las cuales se pueden introducir innovaciones en el currículo. En este sentido la evaluación de programas puede servir para informar sobre la idoneidad y adecuación de los mismos y sobre cómo podemos incidir en su mejora.

La evaluación de un plan de estudios se puede ajustar a las fases que caracterizan la metodología sobre evaluación de programas, es decir:

- a) Evaluación de Necesidades.
- b) Evaluación del Diseño del Plan.
- c) Evaluación de la Implementación del Plan.
- d) Evaluación de Resultados.

Veamos con mayor profundidad los principales aspectos y criterios a tener en cuenta en cada una de las etapas.

A) Evaluación de Necesidades

El primer cometido de la revisión deberá orientarse a justificar si la titulación debe implantarse o continuar, en función de los resultados que se deriven al analizar los siguientes aspectos:

- La coherencia entre los fines de la titulación y los objetivos/misión que persigue la institución (legitimidad),
- La utilidad que la titulación aporta a las necesidades sociales del entorno, detectadas como más prioritarias (necesidad).
- La compatibilidad que existe entre los puntos fuertes de la institución y las exigencias que conlleva la adopción de la titulación (oportunidad).
- Su adecuación y viabilidad respecto a los recursos y apoyos sociales con que cuenta dicha titulación (viabilidad).

B) Evaluación del diseño del plan

La elaboración de un plan no se puede limitar a un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, debe entenderse como un diseño del currículum y de la acción docente que recibirán los alumnos que sigan sus enseñanzas correspondientes a una titulación en una universidad determinada, como respuesta a unas necesidades sociales concretas. De ahí que en la revisión del diseño de un plan debamos utilizar criterios, relativos tanto a su desarrollo curricular, como al proyecto educativo que se pretende desarrollar, y entre los cuales, cabe señalar los siguientes:

- Análisis de los fines y objetivos de la titulación en relación con el perfil profesional propuesto en las directrices generales; así como de aquellos que se pretenden alcanzar al final del aprendizaje (identidad).

- Adecuación de los objetivos de la titulación a los fines y recursos de la institución y a las necesidades y prioridades del contexto (articulación).
- Orientación formativa que se establece en el plan; tipo teórico o práctico, formación general o especializada, itinerarios,... (especialización)
- Delimitación de requisitos previos a los alumnos (conocimientos, competencias, actitudes, habilidades), así como de los criterios de admisión y selección (prerrequisitos).
- Etc.

Sin embargo, la realidad nos da cuenta de lo contrario. Lamentablemente la función que al respecto realiza el Consejo de Universidades es muy limitada, pues tan sólo se ocupa de garantizar mínimos establecidos en las directrices generales, sin entrar en las materias añadidas, los contenidos, las asignaciones a las áreas de conocimiento, las dotaciones requeridas, los sistemas de evaluación... Este hecho ha determinado que los intereses gremiales hayan desvirtuado el proceso de tal modo, que consideramos urgente arbitrar, en cada universidad, el funcionamiento de un Organismo Amortiguador que ponga un poco de orden ante los despropósitos que se están cometiendo en muchos planes de estudios.

Para que un nuevo plan de estudios tenga "éxito", se requiere el concurso de una serie de factores que previamente conviene analizar, y en su caso corregir, antes de proceder a su implantación. Las instituciones, presionadas por factores de todo tipo, no suelen retener la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, comenzando, en muchos casos, las enseñanzas correspondientes en condiciones muy precarias.

En relación con estas condiciones previas, en términos generales, se podrían agrupar en cuatro grandes bloques relacionados con:

- a) La calidad del diseño curricular que se propone.

- b) Los apoyos que tiene el plan (entusiasmo del decano y el profesorado, apoyo de la administración educativa y de las fuerzas sociales).
- c) Las dotaciones, recursos y presupuestos con que cuenta para su implantación.
- d) La experiencia y eficacia que tiene la institución en el desarrollo de nuevos programas de estudio.

C) Evaluación de la implementación de un plan de estudios

A la hora de evaluar la calidad de un plan no podemos limitarnos a juzgar el currículum, sino que también deberemos tener en cuenta los factores que intervienen en el proceso de implementación y realización práctica de las enseñanzas y actividades correspondientes. En cuanto a los criterios a tener en cuenta destacamos entre otros los siguientes:

- Organización, distribución y asignación de la carga docente de las diversas materias que componen el plan de estudios (funcionalidad).
- Evaluación de los programas académicos elaborados por los distintos profesores, para cada materia o asignatura del plan (coherencia).
- Sistemas establecidos para la coordinación del profesorado que actúa sobre un mismo curso o ciclo, en relación con los objetivos y los contenidos de las materias (interdisciplinarietà).
- Estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de los programas académicos de las diversas asignaturas (coordinación).
- Etc.

Los procedimientos concretos para llevar a cabo la revisión de estos factores relativos a la implementación de los planes de estudio, exigen una estrategia mixta a base a evaluadores internos (Comisiones de docencias de los Departamentos y los propios Centros) y externos. En cualquier caso la labor

conjunta de ambos evaluadores representará un factor decisivo a la hora de promover la innovación en las instituciones educativa.

D) Evaluación de los resultados del plan

La evaluación de resultados permitirá estimar no sólo el grado de eficacia y eficiencia de la institución en la aplicación del plan, sino también la efectividad de las enseñanzas para las necesidades sociales, así como la relación entre los costes y los beneficios.

Los aspectos en los que se centrará la evaluación serán:

- a) Resultados relativos al rendimiento de los alumnos (eficacia).
- b) Reconocimiento que tienen los titulados, en el contexto social (efectividad).
- c) Evaluación de los recursos disponibles y utilizados. Medios y apoyos obtenidos del contexto social (eficiencia).
- d) Relación entre los costos y los beneficios (económico).
- e) Repercusiones de las enseñanzas relativas a la titulación, en relación con el fomento de la investigación (desarrollo científico) y las actividades de extensión universitaria (extensión cultural).
- f) Evaluación de las innovaciones y mejoras que el plan ha supuesto para la institución, así como de los mecanismos arbitrados para controlar el diseño y la implementación del mismo (desarrollo organizativo).

Lo lógico sería que cada universidad, antes de decidir si debe continuar o no con una titulación, efectuara una valoración del rendimiento y prestigio que tienen las enseñanzas correspondientes. Como todos sospechamos, esto no

sucede en la realidad, o al menos no sucede como debería. Anteriormente, en el Capítulo IV comentamos que, a pesar del esfuerzo encomiable que se estaba desarrollando dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, tanto los procesos de evaluación externa, como de autoevaluación se estaban topando con infranqueables barreras relacionadas con las debilidades e inmovilismo del sistema universitario. Esto está generando una ralentización de los procesos de evaluación (tanto los orientados a la rendición de cuentas –*Accountability*–, como los orientados a la mejora de los procesos –*Development*–) favoreciendo posturas a favor de un crecimiento incontrolado e irracional.

V.1.3. Factores que condicionan la innovación pedagógica. El modelo de Meade

Si nos atenemos al concepto de innovación pedagógica adoptado en esta investigación, debemos admitir la presencia de numerosos factores que determinan la consecución de ésta. Sin olvidar el carácter sistémico de que Weick (1976) dota a los procesos de reforma educativa y retomando la idea de Marklund (1981) sobre innovación educativa,³ podemos elaborar un modelo capaz de comprobar la existencia o no de innovación educativa en los procesos de reforma de las enseñanzas universitarias implementados en un contexto determinado⁴.

El modelo en cuestión ha sido denominado Modelo de Meade, por ser Phil Meade quien en un trabajo titulado "*Utilising the University as a learning organization to facilitate quality improvent*" publicado en 1995 en la revista *Quality in Higher Education* da cuenta de él.

En cualquier caso el modelo propuesto para nuestro estudio es sensiblemente diferente a éste, aunque conserve intacto el carácter sistémico

³ Para hablar de innovación pedagógica debe existir un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

⁴ La licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

del original. En este sentido, hemos elegido el Modelo que propone De Miguel (1997) a partir del anterior, aunque de él a su vez sólo hayamos tenido en cuenta algunos factores derivados del aprendizaje para comprobar desde un contexto real el grado de consecución de la innovación pedagógica en la reforma e implantación de los nuevos planes de universitarios. En dicho modelo se concretan los factores del proceso centrados en el aprendizaje y en la organización que condicionan, tanto las innovaciones pedagógicas, como la calidad de los resultados. De hecho en el modelo original que propone el propio Meade (1995) no se hace referencia explícita al concepto de renovación pedagógica, sino a los resultados de calidad. El fundamento en que se basa nuestro modelo es que no cabe hablar de innovación educativa, mientras esta no implique un cambio sustancial de los procesos centrados en el aprendizaje (diseño curricular, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y servicios de apoyo al estudiante) y la organización de la institución que imparte las enseñanzas (gestión, formación del profesorado y evaluación para la mejora) (De Miguel, 1997). Sería conveniente ilustrar los modelos a fin de presentar con la mayor claridad posible nuestros planteamientos:

Figura 1. Modelo de Meade traducido al castellano

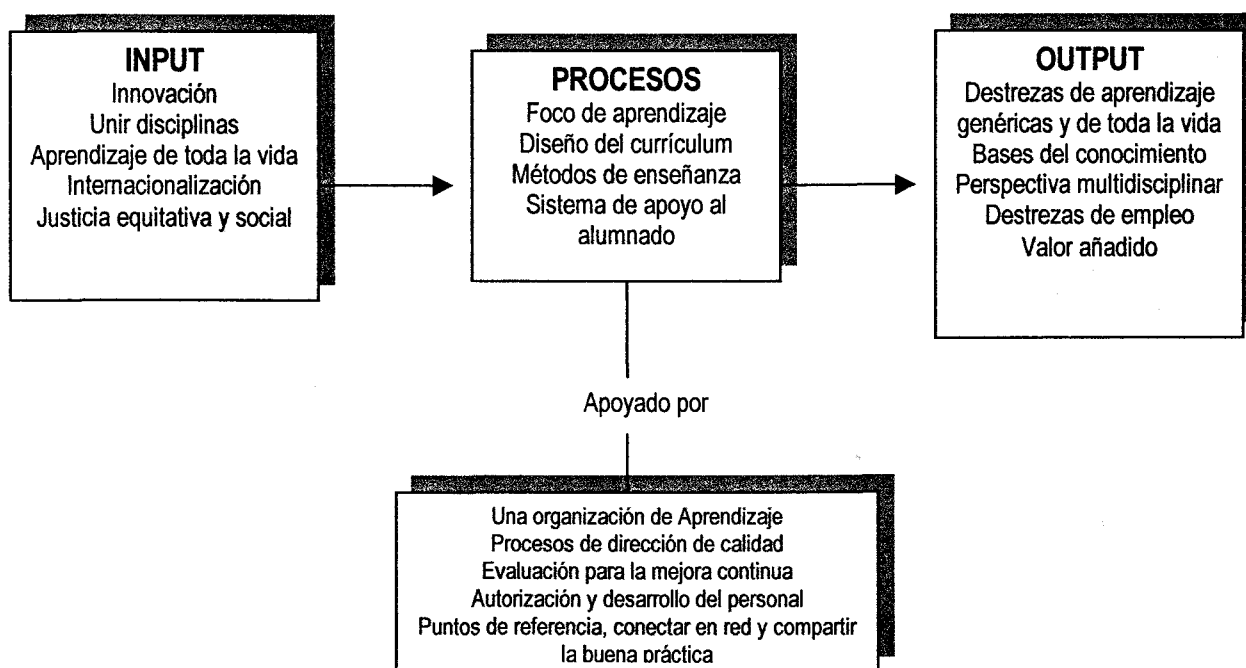


Figura 2. Modelo Adaptado por De Miguel a partir del Modelo de Meade.

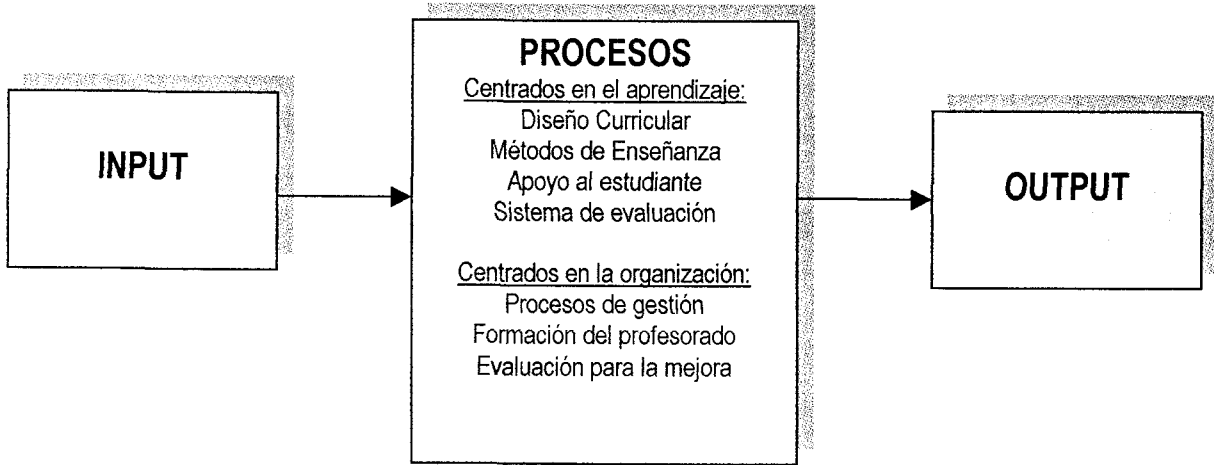
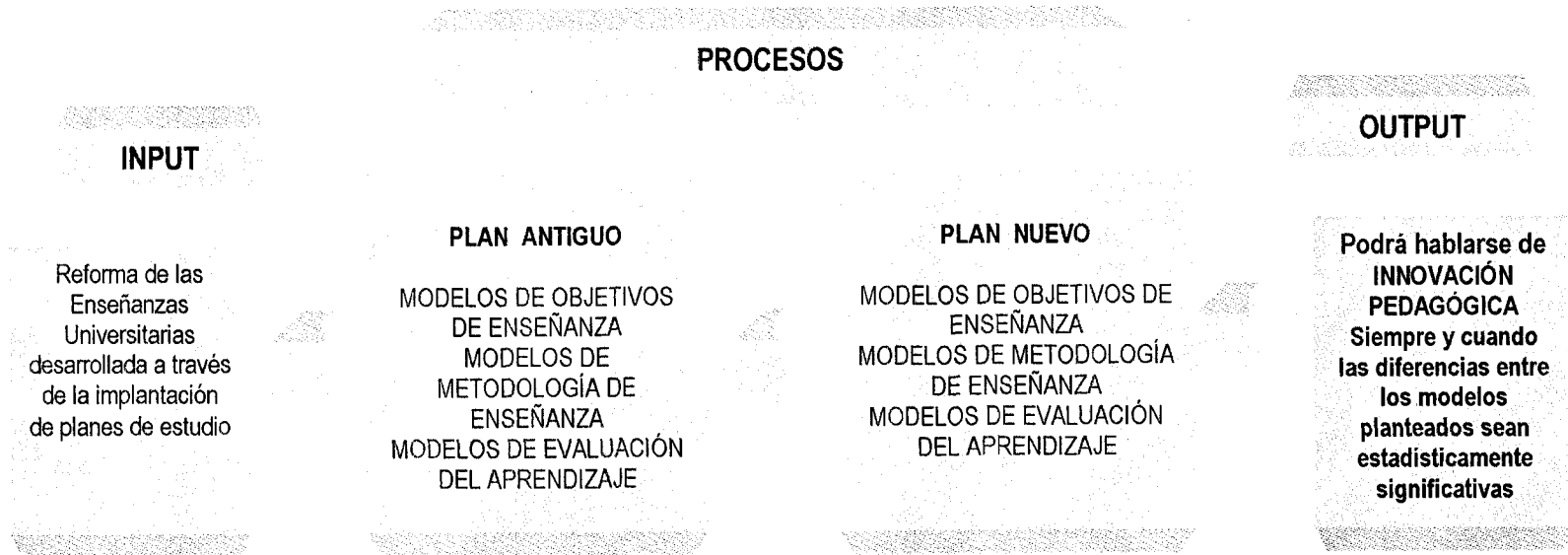


Figura 3. Modelo presentado en nuestro estudio



Como podemos apreciar el modelo presentado en nuestro estudio sólo incluye factores centrados en el aprendizaje. El procedimiento seguido ha sido comprobar a partir de la implantación de los nuevos planes de estudio en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, en qué grado se han modificado los modelos de objetivos, metodologías y evaluación que se planteaban en el plan antiguo, con respecto a los planteados en el plan nuevo. El criterio para aceptar o no la consecución de innovación pedagógica, es que las diferencias entre los modelos planteados sean estadísticamente significativas.

Una vez expuestos los modelos, estamos en disposición de conocer más profusamente alguno de los factores que condicionan la renovación pedagógica. En concreto nuestra atención se ha centrado en tres que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: métodos de enseñanza, prácticas evaluativas y apoyo al estudiante en el proceso de aprendizaje.

V.1.3.1. Métodos de enseñanza en la universidad

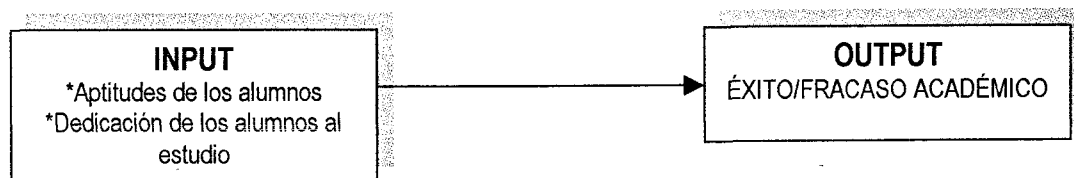
"La sustracción de un debate sobre la reforma desde un enfoque curricular ha impedido, el cuestionamiento de las creencias pedagógicas que mantienen muchos profesores universitarios y, en consecuencia, de los métodos de enseñanza que utilizan. Generalmente, la mayoría se aferran a explicaciones muy simples que tienen poco que ver con la realidad multifactorial presente en todo proceso educativo". (De Miguel, 1997:58).

En sintonía con lo dicho anteriormente, Michavila y Calvo (1998:32) opinan que *"quedan por mejorar sistemas pedagógicos que dependen más de la actitud de los profesores que de la voluntad de los gobernantes: la docencia es aún excesivamente magistral, rígida, anclada en sistemas y métodos pedagógicos anticuados"*.

De la opinión de estos tres autores podemos deducir que el éxito/fracaso de toda reforma depende en gran medida del ajuste entre la cultura que la promueve y la cultura existente dentro de la institución. Cuando no existe sintonía entre ambas culturas se hace imposible, la consecución de innovación. Una solución para ello consistiría en actuar directamente sobre la cultura de la institución encargada de implementar la reforma, es decir, sobre el conjunto de creencias, valores y normas de dicha institución (Rudduck, 1994 y con mayor antelación Giner de los Ríos, 1902: 124).

Desgraciadamente, ni en el caso de la LOGSE en el sistema no universitario, ni en el de los nuevos planes de estudio implantados en la universidad se ha actuado de esa forma. Como resultado es bastante habitual encontrar profesores que afirman que la "*productividad en la enseñanza superior depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos (condiciones de entrada) y la dedicación (horas de trabajo) que otorgan a una materia*" (Rodríguez Espinar, 1995). De esta forma el alumno aparece como casi el único responsable de su éxito/fracaso académico minimizándose a cotas casi inapreciables el resto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

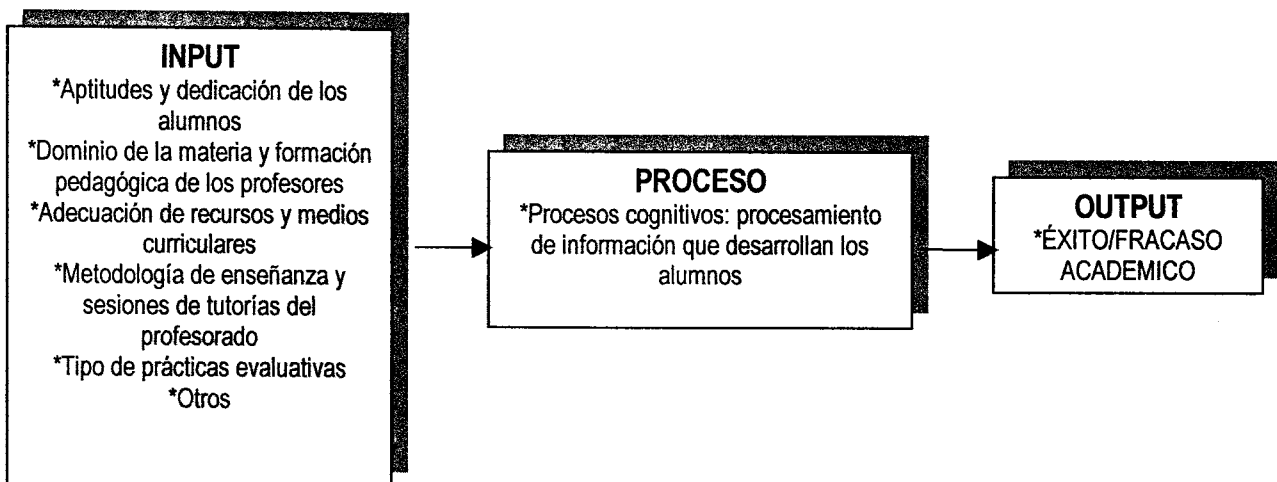
Figura 4. Concepción simplista del proceso de enseñanza-aprendizaje



Evidentemente una visión más realista del proceso educativo contemplaría los diversos factores que actúan entre las entradas y las salidas, y que lógicamente también determinan los resultados académicos alcanzados por los alumnos. Desde esta perspectiva contemplaríamos entonces: el **input** conformado por las aptitudes y dedicación de los alumnos (horas de trabajo),

calidad del profesorado (dominio de la materia y formación pedagógica) y la adecuación de recursos y medios (laboratorios, bibliotecas...); **el proceso** que igualmente tiene que ver con los alumnos (procesos cognitivos, tiempo dedicado al aprendizaje...), el profesor (metodología de enseñanza, sesiones de tutorías...) y los medios didácticos y organizativos utilizados; y finalmente **output** (éxito/fracaso académico).

Figura 5. Concepción sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Como conclusión final, podemos afirmar que el proceso de reforma de la enseñanza universitaria ha constituido la ocasión propicia, y sin embargo desaprovechada para cuestionar la cultura que domina en las instituciones superiores y por ende las teorías, tradiciones y métodos didácticos que en ellas se utilizan. *"El resultado no puede sorprender a nadie: la mayoría de los cambios introducidos a partir de los nuevos planes de estudio no han supuesto ningún tipo de innovación en las creencias y métodos pedagógicos dominantes en la enseñanza universitaria y, en cambio, sí han agravado la carga de trabajo personal del alumno (más materias, más horas de clase, más contenidos por materia, más cuota de trabajo personal por materia...)"* (De Miguel, 1997:59).

V.1.3.2. Prácticas evaluativas del aprendizaje universitario

Mientras en los niveles no universitarios del sistema educativo existen numerosos documentos⁵ que sirven como referente normativo y orientador para la evaluación de los aprendizajes, en el nivel superior son escasas, por no decir inexistentes los referentes documentales que guían dicho proceso.

Por citar alguno podríamos hablar del art. 27 ap.1 de la LRU (Ley de Reforma Universitaria), donde eso sí, implícitamente se habla de la evaluación, cuando se dice:

" El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios. La Universidad verificará sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento".

También están los estatutos de cada una de las universidades, o los diferentes reglamentos de exámenes de cada uno de los centros, donde a veces se especifica lo que debe ocurrir antes, durante y después de los exámenes: objetivos y procedimientos de evaluación, fechas de los exámenes, tipo de prueba, influencia en la nota final, ponderación de preguntas, revisión, notas provisionales...

Esta situación no es sino una consecuencia más del no abordaje de la reforma de las enseñanzas universitarias desde una perspectiva curricular. Por tanto, sin un marco claro de referencia en el que basarse, el supuesto teórico adoptado mayoritariamente por el profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje es el siguiente: *"la importancia de una materia está condicionada por la carga de trabajo personal que el alumno debe dedicarle. Mi materia es muy importante para su formación y, por tanto, debo exigirle una gran dedicación a la misma".* (De Miguel, 1997:61). En sentido parecido se muestra De la Orden (1985:335) cuando dice que *" el modelo de evaluación*

⁵ Cajas Rojas, Orden 12-XI-92 sobre evaluación en Educación Primaria, Cajas Verdes...

universitario es un juicio de valor expresado por un experto (profesor), en cierto modo apoyado en algún tipo de medida (examen), acerca del logro de unos objetivos, no siempre explícitos, pero generalmente identificados con el dominio de contenidos fácticos de las materias, como base para tomar decisiones sobre el proceso académico de los estudiantes (calificación)". Finalmente para Hernández Pina (1996:45) "la mayoría de los profesores optan por la evaluación sumativa; sólo en algunos programas se observa que habrá un seguimiento en lo que son las lecturas y trabajos o sesiones de seminario".

Partiendo de estos hechos debemos de entender que los sistemas de evaluación de los alumnos estén considerados como uno de los más sensibles indicadores para el diagnóstico de la calidad de enseñanza de una institución (Erwin y Knight, 1995, y Hernández Pina, 1996). Hay autores para los cuáles los procedimientos de evaluación son un determinante del aprendizaje de los alumnos (la forma en que éstos estudian y aprenden) mayor, que lo son el currículum y los métodos de enseñanza (Biggs, 1996, Niss, 1993, De la Orden 1982 y 1983 y Pérez Juste y García Ramos, 1989). Para otros incluso la calidad mejora cuando una institución establece procedimientos de evaluación de los alumnos con fines no sólo sumativos, sino también formativos (De Miguel, 1997 y Abaira, 1995a).

Como podemos apreciar hemos propuesto algunas ideas clave:

1. Los métodos de evaluación determinan el modo en el que los alumnos estudian y aprenden.
2. En la evaluación del aprendizaje deben usarse las aproximaciones formativas y sumativas, puesto que no existe una sola consideración sobre lo que se considera currículum.
3. Los métodos de evaluación con una orientación formativa ayudan a estudiar mejor que los métodos de evaluación con una orientación sumativa.

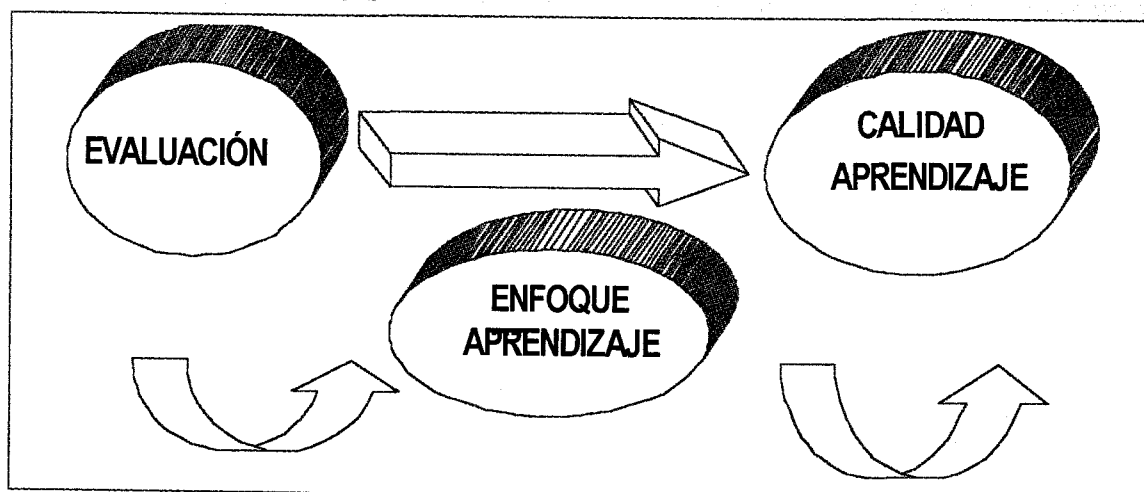
Observemos con mayor profundidad cada una de ellas:

1. Relación entre evaluación y enfoque de aprendizaje

Durante estos últimos años se ha producido una considerable preocupación sobre la relación entre las prácticas evaluativas y los enfoques de aprendizaje, que han incrementado el corpus teórico, nada desdeñable que ya existía sobre dicha relación (Goslin, 1967; Kellagham, Madaus y Airasian, 1982; Crooks, 1988, etc...).

En un estudio de carácter meta-analítico desarrollado por Crooks (1988) se asigna a la evaluación un impacto directo e indirecto que puede ser positivo o negativo, lo que provoca que la evaluación deba planificarse atentamente y cuidar su desarrollo. En esta línea Biggs (1993) ha establecido una relación congruente entre la evaluación, el enfoque de aprendizaje y la calidad del aprendizaje resultante.

Figura 6 . Relación entre la evaluación, el enfoque de aprendizaje y la calidad resultante



Pero lógicamente seríamos injustos si no destacáramos en este tema las aportaciones de Marton y Säljö (1976), los primeros en establecer la categorización de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos universitarios y constatar que estos enfoques venían determinados por la forma en que los alumnos eran enseñados y evaluados. A conclusiones similares han llegado autores como Entwistle y Ramsdem (1983), Laurillard (1984), Ramsden (1985), Elton y Laurillard (1979)...

Si tenemos en cuenta las premisas propuestas al principio de este apartado, de que en el sistema universitario predominan los modelos de evaluación sumativos, debemos entender entonces que los estudiantes planifiquen su trabajo con el objetivo último de hacer bien los exámenes (Becker y otros, 1968 y Miller y Parlett, 1974). Desde este punto de vista el alumno se prepara en mayor o menor medida para la memorización. Esta claro que según se utilicen una u otras pruebas el estudiante recordará o reconocerá, según se trate de prueba de ensayo o prueba objetiva respectivamente. En cualquier caso pensamos que una evaluación orientada únicamente hacia el control, clasificación y sanción del estudiante en poco o nada contribuye a la profundización y adquisición de un conocimiento significativo.

2. Las funciones de la evaluación y su relación con el currículum

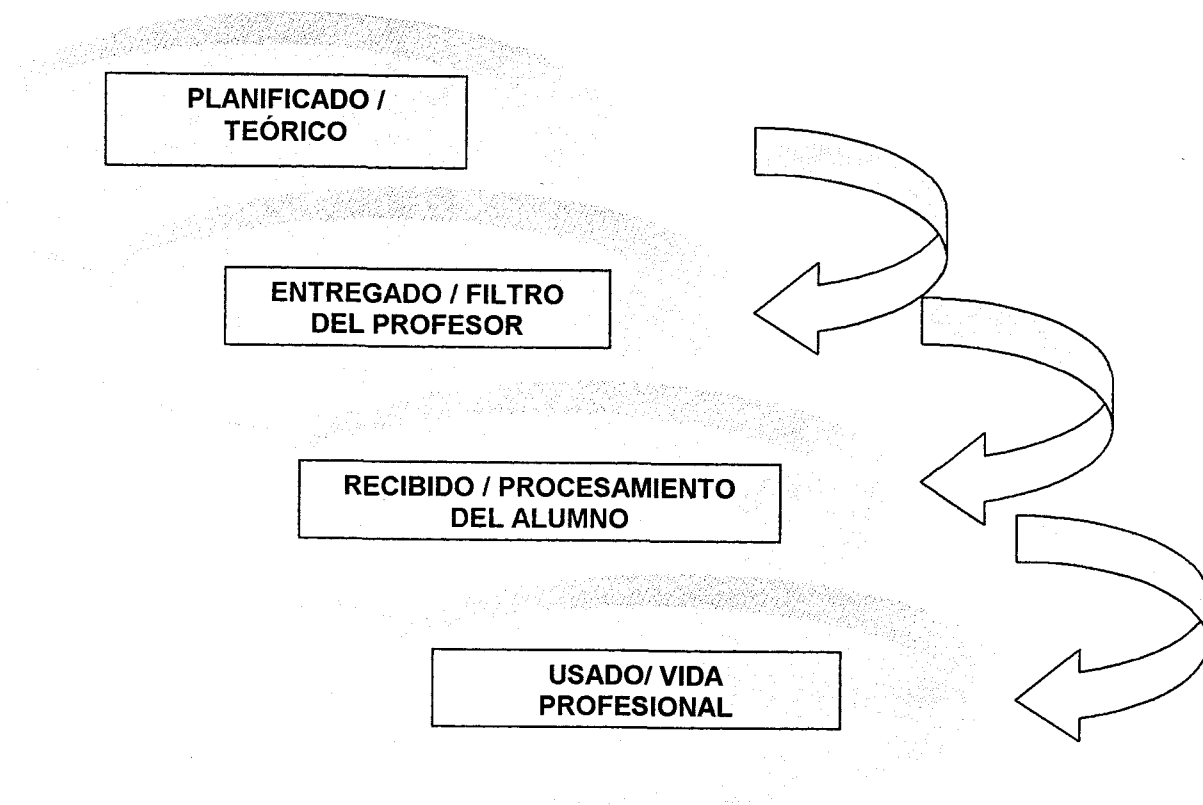
Para Erwin y Knight (1995) la mejora continua de calidad en la enseñanza superior depende de los acercamientos que con una intencionalidad funcional se hagan en la evaluación del aprendizaje, tanto desde el punto de vista sumativo, como del formativo. No sólo la ausencia de tales acercamientos hace presagiar deficiencias en los procedimientos de mejora de la calidad de la universidad, ello también puede incidir en que los gobiernos impongan su perspectiva de calidad sobre las universidades.

Por otra parte debemos entender mejor el currículum, ya que entonces podemos comprender mejor los propósitos formativos y sumativos de la evaluación y la significación de los programas para la evaluación de los conocimientos del estudiante para la continua mejora de la calidad en la enseñanza superior.

Por ello sería bueno distinguir entre las diferentes concepciones que según Erwin y Knight (1995) se dan sobre el currículum. Desde su perspectiva, encontramos lo que ellos denominan currículum **planificado (planned)**, currículum **entregado (delivered)**, currículum **recibido (received)** y currículum **usado (used)** de cara a que necesitamos atenernos no sólo al aspecto teórico (planned curriculum), sino también a los modos en que el currículum es creado por medio de las acciones de los profesores (delivered curriculum). Además, lo que es interpretado por el profesor, a su vez es procesado por el estudiante (received curriculum), por ello es conocido que la cognición humana es un proceso activo a través del cual la nueva información es procesada, almacenada y entendida en relación a las estructuras mentales del propio estudiante.

El cuarto sentido del currículum concierne al curriculum usado (used curriculum), que es el alcance a lo que el currículum recibido contribuye a una vida más allá de la experiencia del no licenciado, es decir, es el conjunto de contenidos, procedimientos y actitudes que el estudiante va a utilizar en su vida profesional.

Figura 7. Concepciones del currículum de Erwin y Knight



Junto a esta idea de diferentes concepciones del currículum se da también la de la aproximación entre las funciones sumativas y formativas de la evaluación del aprendizaje.

Para Casanova (1995) la funcionalidad **sumativa** de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata (en sentido estricto, ya no es posible), sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Frente a la anterior, la evaluación con una funcionalidad **formativa** se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Para entender mejor ambas orientaciones presentamos la siguiente tabla tomada de Casanova (1995:66).

Tabla 3. Características de las evaluaciones Formativa y Sumativa

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado
Permite tomar medidas de carácter inmediato	Permite tomar medidas a medio y largo plazo

Precisamente porque se dan tal diversidad de currículum en la realidad pueden aparecer los peligros de la evaluación que nos advierten Erwin y Knight (1995). Si sólo evaluamos, como normalmente suele hacerse el currículum planificado, o en el mejor de los casos el entregado, estaremos comprobando sólo una parte de las contribuciones ofertadas. Sin embargo, no comprobaremos lo que en realidad sabe el alumno, ya que no somos capaces de evaluar lo procesado por él (currículum recibido), es decir, en lo que él ha transformado los conocimientos que se le han facilitado.

Por tanto, no parecen ser las pruebas realizadas al final de un determinado período y con un ánimo exclusivamente sancionador (perspectiva sumativa), las mejores herramientas para comprobar el conocimiento adquirido. Sería conveniente el uso de un acercamiento formativo, a través del cual el alumno sea capaz de demostrar todo lo que sabe y en todo momento, gracias al procesamiento de información desarrollado por el mismo; o en todo caso se le advierta de sus posibles desviaciones a fin de poder retroalimentarlo.

En definitiva con Erwin y Knight (1995:187-188) pensamos que un programa de calidad en la enseñanza superior debería estar caracterizado por un sistema de evaluación que tenga alguna de las siguientes características:

- *“Los propósitos del currículum teórico deberían estar claramente definidos.*
- *Las expectativas concedidas al propósito de cada aprendizaje necesitan estar claramente expresadas, que es lo mismo que decir que ambos, profesorado y estudiantes necesitan comprender los criterios de evaluación que serán aplicados.*
- *La línea de resultados del aprendizaje deben ser valorados, tanto específica, como genéricamente.*
- *Los métodos de evaluación deberían ser adecuados al propósito y a su vez servir como medidas válidas de los resultados del aprendizaje intentados.*
- *Los propósitos de un programa múltiple demandan métodos de evaluación múltiples.*
- *Debería haber una evidencia de que los estudiantes consiguen un feedback útil en su trabajo a través de la interacción con el profesorado y, quizá, con sus iguales.*
- *Deberían hacerse públicos los programas de aprendizaje, propósitos, criterios y resultados por medio de canales de información como Internet.*
- *Los resultados de evaluación deberían representar en la universidad procesos de decisión-acción, reflejando la responsabilidad ética del profesorado para identificar lo que trabaja. Además, los datos de la evaluación deberían usados en la revisión del programa y en las decisiones sobre recursos.*
- *Como producto de los puntos anteriores la recogida y uso de resultados requieren que los datos de la evaluación sumativa estén centralmente almacenados en una forma que sea*

fácilmente accesible a las personas autorizadas, y que pueda ser fácilmente analizada usando paquetes estadísticos estándar.

- *De un modo parecido, las universidades deberían considerar el establecer oficinas para la evaluación del estudiante, cuyos funcionarios deberían ser profesionales formados técnicas estadísticas y metodológicas educativas, así como de carácter administrativo.*
- *Si la intervención del gobierno se va a anticipar a las universidades necesitan desarrollar una dirección central dentro de la cual sea posible la diversidad y la libertad académica”.*

3. La evaluación formativa mejora el aprendizaje de los alumnos

Para Abraira (1995a) son muchos los apoyos teóricos (Bloom y otros, 1975; Grows y Cooney, 1989; Llinares y Sánchez, 1990; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Rosales, 1984) que sustentan la creencia de que la evaluación formativa propicia el estudio sistemático y organizado, ayuda a detectar lagunas o errores que impiden la construcción significativa de nuevos conocimientos y evita que los alumnos se preocupen de las materias y sus contenidos unos días antes del examen con el fin primordial de aprobar. Sin embargo, como también señala la misma autora en estos trabajos no hay suficientes conclusiones empíricas sobre su grado de eficacia en la práctica como para aceptar sin más esta creencia.

Es necesario el apoyo que suministran los trabajos de corte empírico. Dentro de ellos podemos destacar los de Crooks, 1988, Niss, 1993 y Abraira 1995a y 1995b). En todos se concluye (Abraira, 1995a:55) que:

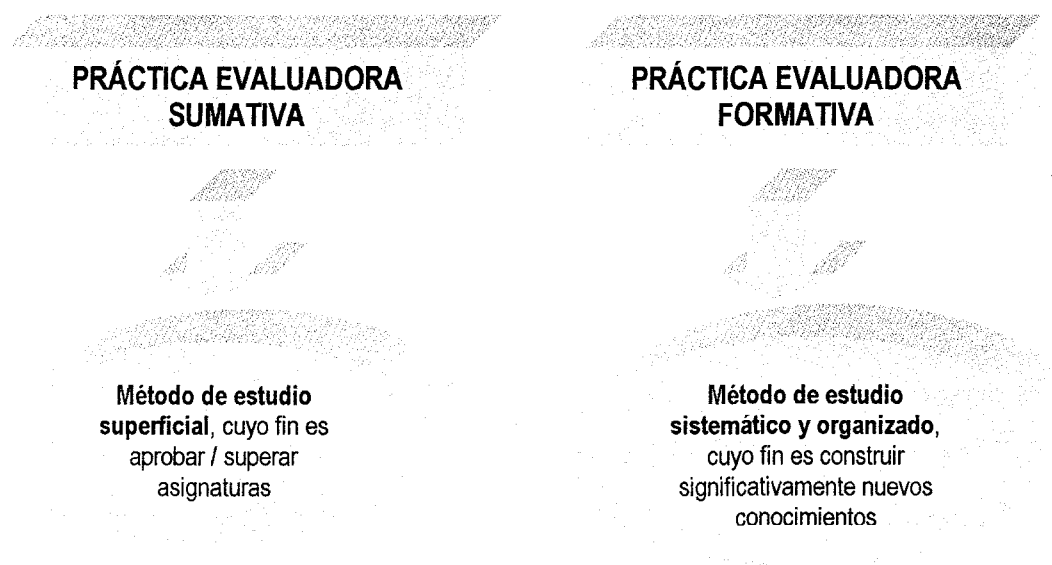
- *“La realización de pruebas formativas frecuentes es beneficiosa para el aprendizaje.*
- *Las preguntas en clase potencian el aprendizaje significativo.*
- *La retroalimentación informativa y correctiva contribuye a aumentar lo que se aprende y a guiar el uso de estrategias de aprendizaje.*
- *La forma más eficaz de retroalimentación es la que se basa en respuestas incorrectas.*
- *La retroalimentación es más efectiva si la evaluación no tiene propósitos sumativos.*
- *La evaluación afecta a la motivación y autopercepción de competencia de los alumno”..*

Con estas conclusiones el profesor al diseñar su actuación colaborará a que los alumnos desarrollen un método de estudio más eficaz a través de un trabajo participativo y sistemático que se prolongue más allá de las aulas. Claro que todo esto puede convertirse en una experiencia estéril si no se dan una serie de condiciones determinadas, que para Abaira (1995a:55) son las siguientes:

- *“Asistencia sistemática a clase.*
- *Estudio individual y trabajo en grupo de forma regular y frecuente.*
- *Resolución de las dificultades en el momento que surgen.*
- *Participación sistemática en las actividades que se programan fuera del horario habitual de clase (clases de recuperación , pruebas de carácter formativo...).*
- *Dedicación de tiempo y esfuerzo necesarios para preparar las pruebas.*
- *Revisión de las pruebas realizadas con el objeto primordial de conocer los fallos.*
- *Seguimiento de modo sistemático las recomendaciones del profesor (supuesto experto) en cuanto a posibles vías de superación de las dificultades producidas”.*

Antes de concluir este apartado trataremos de resumir en un diagrama todo lo expuesto en él, incidiendo en el método de estudio que se deriva de la adopción de una u otra concepción de la evaluación (orientación sumativa versus formativa):

Figura 8. Prácticas evaluativas y métodos de estudio derivadas de las mismas



V.1.3.3. Sistemas de ayuda al alumnado en el proceso de aprendizaje

Existen dos formas claramente diferenciadas de enfocar los sistemas de ayuda al alumnado en el proceso de aprendizaje. Cada una de ellas es producto a su vez de dos formas diferentes de concebir éste.

En primer lugar tenemos la concepción ya obsoleta que considera el aprendizaje como resultado exclusivo *"del profesor y del libro"*, sin tener en cuenta otros factores que también inciden en este proceso y que determinan que la realidad de la pedagogía universitaria no pueda limitarse a un simple *"aprendizaje por textos"* (Roberge y Scallon, 1994).

De esta concepción se deriva lo que se denominan servicios de poyo extracurriculares, o sea, los orientados a facilitar los medios y recursos complementarios que están relacionados indirectamente con el aprendizaje. De esta forma, podemos hablar de becas, servicios de comedor, transporte, alojamientos, deportes... En realidad en la universidad cuando se habla de

sistemas de ayuda se identifica con servicios de apoyo extracurriculares (Bringle y Harcher, 1996).

Por otra parte el alumno universitario actual está sometido a múltiples y variadas fuentes de información externas, y en este sentido la propia universidad ha perdido el monopolio como representante único y exclusivo de fuente del saber. Nos encontramos en plena vorágine tecnológica de la información y de la comunicación. Por ello resulta paradójico que se siga usando de manera mayoritaria como instrumento didáctico para el aprendizaje en las aulas universitarias la "*palabra y la tiza*" (Chalk and talk).

Parece darse la necesidad de diversificar los métodos e incrementar los recursos que constituyen fuente de información para el aprendizaje, como puedan ser las bibliotecas, los laboratorios... (De Miguel, 1997:60).

Por otra parte las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aplicadas a la educación, presentan unas características específicas, que las diferencian de las tecnologías tradicionales o presenciales, basadas en la relación personal y jerarquizada profesor-discípulo. Estas características son, entre otras, las siguientes (Cabero Almenara, 1997 citado por Michavila y Calvo, 1998:244):

- a) *La inmaterialidad, es decir, no se requiere una sede física, un aula o un auditorio reales. Todo se hace de forma virtual, aunque los resultados pedagógicos pueden ser bien reales.*
- b) *La interactividad, lo que significa la posibilidad de relación entre profesor y alumno, o entre alumnos, a pesar de la no presencialidad. Esta relación se lleva a cabo en tiempo real o, más corrientemente, de forma asíncrona.*
- c) *La instantaneidad, que se traduce por la posibilidad, nunca antes alcanzada, de consultar archivos lejanos, de realizar consultas o de enviar mensajes de forma prácticamente instantánea y, además, económica.*

d) La **interconexión**, concepto con el que se quiere expresar la voluntad de evitar el aislamiento de los participantes. Es un concepto, a nuestro modo de ver, discutible, porque nada puede sustituir, hasta la fecha, la presencia real.

e) La **calidad**, expresada como deseo, más que como realidad, y referida a los aspectos técnicos de las herramientas que se ponen en juego (calidad de sonido, de imagen, de transmisión, etc.). Más discutible es la calidad de contenidos de los mensajes, su oportunidad y, por supuesto, más discutible aún es el concepto de calidad total, al menos la conseguida hasta ahora”.

Con una enseñanza basada en estas características, que se suponen conseguidas, lo que no deja de ser una posibilidad ideal, se puede lograr una enseñanza que se enriquece enormemente respecto a la formación tradicional. En efecto, las posibilidades y ventajas que esta transmisión de conocimientos abre para el usuario, son, entre otras, las siguientes (Cabero Almenara, 1997 citado por Michavila y Calvo, 1998:245):

- “Un enorme incremento de la información. En la actualidad puede decirse que la información sobre cualquier tema es prácticamente ilimitada, y depende sólo de la receptividad de los usuarios. Cabe pensar incluso, y no es una reflexión trivial, en un exceso de información, porque la mente humana es incapaz de asimilar y evaluar críticamente un volumen tal de datos. La función primordial en el aprendizaje actual no es acumular datos, sino discriminar y seleccionar. Puede juzgarse de qué forma este importante cambio influye en las estrategias educativas, y cómo elimina para siempre el saber enciclopédico, que en los nuevos aprendizajes pierde todo su significado.

- Favorece la intercomunicación. En efecto, el hecho de que las comunicaciones sean instantáneas, interactivas y baratas entre los puntos de mundo que se desee, por muy alejados que estén, posibilita la preparación de proyectos en común, el intercambio de opiniones, la crítica y el debate en tiempo real. Las posibilidades que se abren por este motivo para la educación, la investigación y la transmisión de las ideas son espectaculares.

- Las nuevas tecnologías abren unas posibilidades importantes para el autoaprendizaje. No parece necesario insistir en la importancia que este aspecto tiene para la formación continua de adultos.

Las herramientas informáticas y de comunicación aportan al usuario una gran diversidad de funciones. No sólo transmiten información, sino también evaluación, simulación, modelización, imagen, sonido; en una palabra, cultura.

- Si la integración de las tecnologías en el mundo de la educación es completa, las nuevas herramientas deben aportar también una posibilidad de crítica y evaluación del propio sistema. Dicho de otra forma, el estudiante debe ser capaz de conocer las tecnologías, hacer crítica de ellas y usarlas selectivamente según sus necesidades educativas. Nunca se repetirá bastante esta idea: las nuevas tecnologías sólo son una herramienta, aunque, desde luego, muy potente, al servicio de una idea educativa".

Frente a la anterior concepción del aprendizaje está aquella en la que se entiende que la excelencia académica no se mide por la acumulación de conocimientos, sino por la elaboración personal que el sujeto (alumno) realiza a partir de la información recibida del profesorado y todas aquellas fuentes de información externas que han intervenido en el proceso (Astin,1991). Evidentemente para que el alumno sea capaz de procesar y elaborar la información recibida debe ser dotado de las herramientas necesarias para ello, es decir de una colección de habilidades y procedimientos que le ayuden a lograr un mayor y mejor acceso a los nuevos escenarios del conocimiento (De Miguel,1997). *"La enseñanza constituye así una estrategia que debe estar orientada primordialmente a suministrar los apoyos que faciliten la motivación para aprender, la estructuración de la información, las habilidades relativas al procesamiento mental innovador y las actitudes necesarias que potencian el trabajo independiente y las relaciones interpersonales que conducen al aprendizaje"* (Dunkin, 1995).

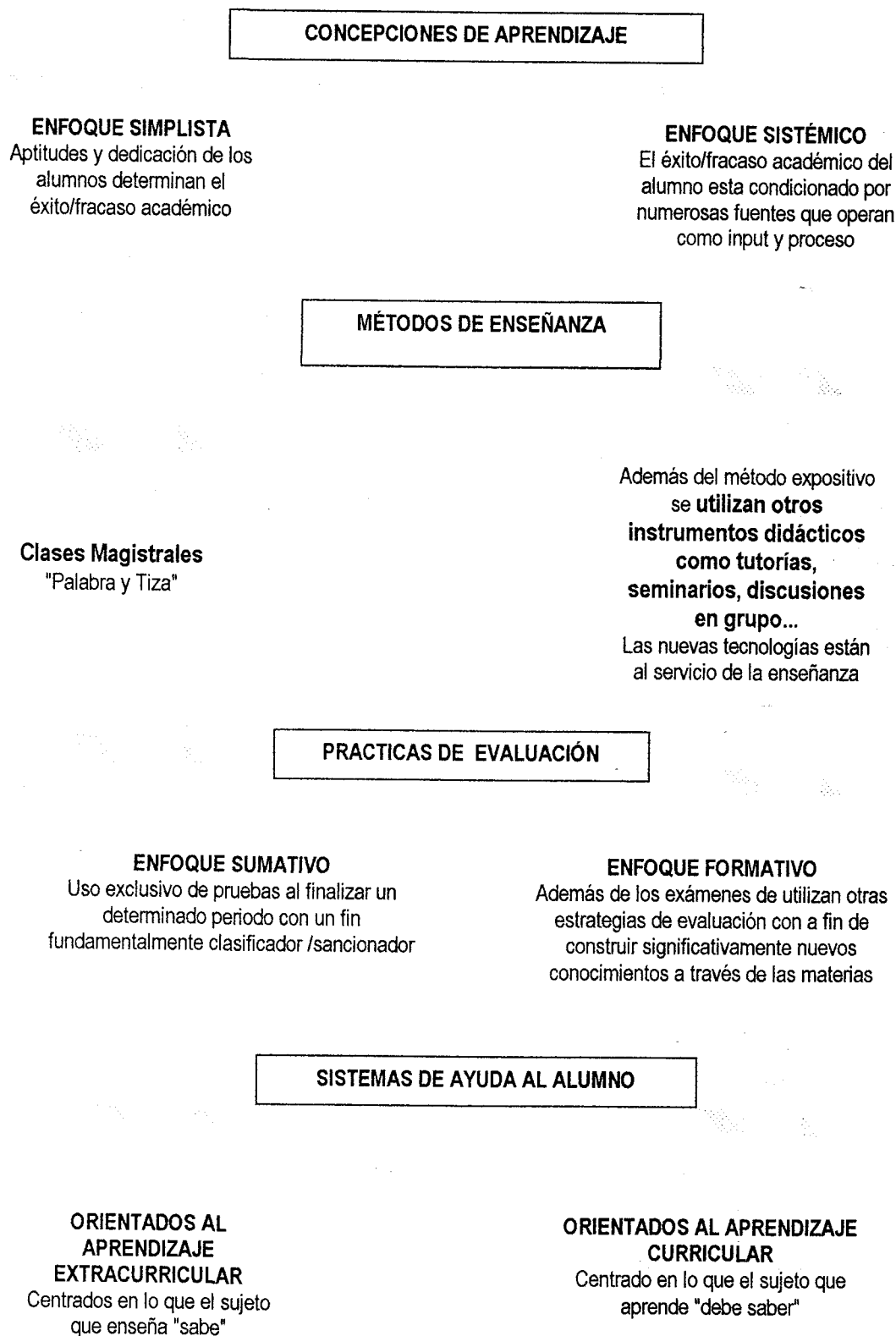
De esta concepción se derivan unos servicios de apoyo al estudiante con una orientación diferente a la anterior que se han denominado sistemas de ayuda curriculares, y se han centrado en la potenciación y consolidación de las habilidades que intervienen en los procesos de aprendizaje. Para Escotet (1996) resulta imprescindible entonces, enfatizar todos aquellos apoyos que inciden sobre lo que el sujeto que aprende "debe saber" y no sobre lo que

sujeto que enseña "sabe". Pero esta idea no es nueva ni mucho menos, se trata de retomar el principio preconizado por ilustres figuras de la Pedagogía como Pestalozzi, Rousseau y Fröebel de trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que es éste y sus condicionantes personales lo único que puede guiarnos en la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje más fructífero y completo.

Cobran un protagonismo inusitado en esta concepción las tutorías, los seminarios, las sesiones de discusión en grupo, las actividades prácticas..., como servicios de apoyo en tanto que permiten aprender de otra forma (Lange, 1994).

En un intento por tratar de relacionar estos tres factores (métodos de enseñanza, prácticas evaluativas y sistemas de ayuda al alumnado) con las concepciones de aprendizaje hemos elaborado el siguiente esquema:

Figura 9. Concepciones del aprendizaje y sus derivaciones metodológicas, evaluativas y de sistemas de ayuda al alumnado



Evidentemente no podemos afirmar que un abordaje de la reforma de las enseñanzas universitarias, desde una perspectiva curricular, significara a estas alturas una mejor situación que la actual; simplemente porque este hecho no ha tenido lugar. Sin embargo, queda claro lo que tenemos que abandonar. El problema de los cambios es que sus ventajas representan el futuro, pero sus inconvenientes se sufren en el presente. En este contexto nos encontramos en la actualidad. Se está implementando una reforma, a través de la implantación de nuevos planes de estudio, sin una redefinición previa de las concepciones de aprendizaje, métodos de enseñanza, prácticas evaluativas y sistemas de ayuda al alumnado. No podemos sostener que una concepción del aprendizaje dominante en la universidad como la **lineal/simplista** (de la cual se desprenden metodologías de enseñanza eminentemente magistrales, prácticas evaluativas sumativas y sistemas de ayuda al alumnado basados en lo que el profesor sabe) determine completamente el grado de éxito/fracaso de un plan de estudios, pero sí que lo condiciona en gran medida. Desde nuestro punto de vista la asunción de toda esta colección de elementos, en la perspectiva mencionada, condicionan negativamente un plan de estudios, en al menos, los siguientes aspectos:

1. En el rendimiento académico de sus alumnos. En dos aspectos fundamentalmente:

- a) En una mayor incidencia del fracaso académico.
- b) En entender que los resultados del alumnado dependen únicamente de su esfuerzo, cuando todos sabemos que, además, están condicionados por otras fuentes que operan como entrada y proceso de un modelo mucho más complejo y sistémico.

2. En los roles que asumen profesor y alumno. El primero adopta un papel de mero transmisor del conocimiento, mientras el segundo un oyente pasivo que lo recibe. Con este posicionamiento dejamos en la figura del profesor todo el peso de la enseñanza y además infravaloramos el potencial de toda una gama de estrategias de enseñanza como los seminarios, las tutorías,

dinámicas de grupo... Por otra parte, la ausencia de obligatoriedad de asistencia a la clases en la universidad, convierte al profesor en una figura irrelevante, de la cual se puede prescindir para aprobar.

3. En los fines de las tareas de estudio. El fin último de todo estudiante es, ante todo, *aprobar* el/los examen/es que se hagan. Por tanto, el interés del alumno por la reflexión y la profundización de los contenidos, en suma *por aprender*, ha quedado relegado a un segundo plano en beneficio del aprendizaje de los mismos de memoria.

4. En las prácticas evaluativas. En dos aspectos principalmente:

- a) Tendencia a centralizar la calificación final de una asignatura en base a un único examen, sin tener en cuenta otros datos (participación y asistencia, trabajos personales...).
- b) Inexistencia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en favor del control, la sanción y la clasificación.

V.2. La formación universitaria y su incidencia en el mundo laboral

V.2.1. Introducción

No debemos olvidar que uno de los principales motivos que han impulsado la reforma de las enseñanzas universitarias ha sido la de aproximar la formación universitaria a la realidad social y las necesidades profesionales del mundo actual, para que a través de una oferta amplia y rigurosa de titulaciones académicas, se pudiesen atender las nuevas demandas del mercado de trabajo.

A este respecto, aunque sostengamos con de Miguel (1997) que el abordaje de la reforma de las enseñanzas universitarias no ha sido el

adecuado, es decir, que ésta no se ha desarrollado como un verdadero diseño curricular, debemos admitir que la situación laboral de los egresados sigue siendo mejor que la del resto de potenciales trabajadores de niveles educativos inferiores, aunque también se den altas tasas de paro. Ésta es una opinión compartida por muchos autores. Para muestra proponemos las siguientes:

" (...) Dicho de otra forma, parece que la enseñanza universitaria produce un tipo de profesional, un tipo de titulado, cuyas expectativas en el mercado de trabajo son superiores a la media de otros niveles educativos. A veces se dice que estudiar en la universidad es estudiar para el paro; eso a la luz de las estadísticas no es cierto, es estudiar para disminuir las probabilidades de ir al paro; es estudiar para aumentar las expectativas de encontrar empleo" (Pérez Rubalcaba, 1993:14)

"La situación de desempleo de los universitarios españoles no es buena, pero es la mejor que en estos momentos es capaz de proporcionar la economía española. Los universitarios están en una situación privilegiada respecto a cualquier otro nivel educativo" (Mora, 1998:199).

"(...) Incluso en países como el nuestro, con elevadas tasas de desempleo juvenil, es falso que estudiar en la Universidad sea estudiar para el paro. Sucede más bien al contrario: aunque hay titulaciones superiores que tienen poco valor para el empleo, en general, la población con cualificación universitaria es la que padece una menor tasa de desempleo y para algunas ésta es, prácticamente nula" (Quintanilla, 1998:346).

Otra cosa bien distinta es la formación y/o cualificación que están recibiendo las nuevas cohortes de alumnos de los nuevos planes de estudio respecto a los antiguos. Acerca de este asunto sostenemos que a pesar de los cambios introducidos siguen siendo similares, es decir, la perspectiva de formación en que se basan ambos es la misma. Por ende siguen adoleciendo de los mismos aspectos negativos y positivos, como trataremos de probar en el apartado dedicado al impacto profesional.

V.2.2. Las perspectivas de formación en la universidad

Para Rebollo y García (1995:54) son tres las cuestiones fundamentales que originan la diversidad de enfoques que existen acerca de la formación de profesionales. Dichas cuestiones son:

1. ¿Qué se entiende por profesional?.
2. ¿Cuáles son las necesidades de formación prioritarias?.
3. ¿Cómo se procederá para cubrir estas necesidades? / ¿Cómo se va a formar a este profesional?.

Las respuestas a estas cuestiones conforman distintos posicionamientos teóricos y metodológicos por parte de los diferentes enfoques, constituyéndose lo que denominamos *modelos de formación*.

Existen multitud de clasificaciones acerca de estos modelos de formación de profesionales. Dichas taxonomías se elaboran según el ámbito de desarrollo profesional y las dimensiones tomadas como criterio de clasificación (Kirk, 1986; Zeichner, 1990; Feimen-Nemser, 1990; Pérez Gómez, 1992, Rodríguez Moreno, 1985; García Pastor, 1993).

Rebollo y García (1995) hablan de *perspectivas de formación*, a partir de los postulados de Elliot (1991) y Pockewitz (1990). Para dichos autores la formación de profesionales puede ser vista de una manera global y genérica utilizando como criterio básico de clasificación la conjunción de distintos aspectos teóricos y metodológicos.

Desde estas coordenadas podemos agrupar los diversos modelos de formación en tres perspectivas: académica, técnica y práctico-crítica (Rebollo y García, 1995:141).

A) Perspectiva Académica

La finalidad de este enfoque formativo es suministrar a los profesionales todo un conjunto de pautas o normas generales de comportamientos profesionales que deberá adaptar y aplicar a las situaciones de práctica profesional. La procedencia de estas normas de comportamiento es la teoría o conocimiento académico. No hay ninguna teoría de aprendizaje detrás de esta perspectiva; es una etapa precientífica del conocimiento, por tanto las bases psicológicas de este enfoque formativo son inexistentes.

Dentro de esta perspectiva, situamos el **modelo convencional o clásico** de formación. Es lo que se conoce con el nombre de pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982). Este modelo se basa en objetivos conductuales, los contenidos que desarrolla han sido de carácter teórico e intelectual, la metodología es fundamentalmente expositiva, la relación profesor/alumno unidireccional, etc. El rol del pedagogo en formación/estudiante es pasivo, asimilador y receptor de conocimientos. Lo que se pretende es formar a un profesional que acumule la mayor cantidad de conocimientos posibles para que luego pueda desarrollarlos en su trabajo.

Las prácticas se articulan sobre ejercicios concretos que refuerzan los conocimientos aportados por las autoridades académicas. Por otra parte el sistema de evaluación practicado con más asiduidad es el examen. Los contenidos de evaluación hacen referencia al producto del aprendizaje y fundamentalmente a la capacidad memorística del alumno. La unidad de evaluación es el propio sujeto en formación, obviándose otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la toma de decisiones se practica un modelo autocrático, que recae sobre el profesor considerado como autoridad académica.

B) Perspectiva Técnica

Bajo este enfoque el profesional se considera un técnico. La finalidad de este enfoque formativo es capacitar/entrenar en habilidades y destrezas que proceden de la investigación básica y aplicada y que se han demostrado eficaces para el desarrollo profesional. Las prácticas profesionales en la formación inicial se consideran necesarias para la formación, pero se encuadran dentro de disciplinas aisladas y se organizan en función de destrezas y habilidades diferenciadoras según materias o bloques de conocimientos. La teoría psicológica en el que sustenta esta perspectiva es el conductismo.

Dentro de esta perspectiva podemos situar dos modelos de formación de profesionales: el **modelo basado en competencias** (Rodríguez Moreno, 1985) y el **modelo científico de formación** (Barlow, 1984).

El modelo **basado en competencias** propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesional en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa (Pérez Gómez, 1992). El objetivo prioritario es la formación del pedagogo en competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención.

Algunas características definitorias de este modelo son por ejemplo los objetivos y contenidos del alumno y el rol que asume, tanto el profesor, como el alumno. En cuanto a los objetivos del alumno debemos de decir que se especifican en términos conductuales; los contenidos son establecidos por su parte en términos de destrezas específicas y de ejecución. El profesor pasa a concebirse como un entrenador en habilidades específicas; se confiere al alumno un papel más activo, aunque dentro de los límites impuestos por la autoridad académica, que tiene la responsabilidad y facultad de decidir sobre los resultados de aprendizaje del estudiante/profesional. El profesor asume un

papel de experto encargado de enseñar al alumno a realizar determinadas tareas en las que tienen que poner en práctica alguna competencia específica.

Por su parte en el **modelo científico de formación de profesionales** el profesional para ser más eficaz debe "*consumir*" los resultados de las investigaciones empíricas, ya sean realizadas por él mismo o por otros profesionales. La calidad de su formación se manifiesta por la calidad de los productos y por la eficacia y economía en su consecución. Este modelo abre la posibilidad de un papel más activo al profesional, quien puede y debe realizar investigaciones e incorporar los resultados de las mismas en su práctica profesional.

C) Perspectiva práctico-crítica

Bajo esta perspectiva el profesional debe aprender a resolver problemas, pero en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto (Schön, 1992). La finalidad es formar, capacitar y desarrollar profesionalmente a través del contacto con la propia práctica. En la perspectiva práctico-crítica no hay pautas o normas generales para el desarrollo profesional, que se entiende se realizará en situaciones tan específicas y particulares, que invalidarán las leyes generales de comportamiento. Este enfoque proyecta el desarrollo profesional como el desarrollo y el cambio organizativo-institucional de los centros educativos mediante la comprensión y análisis situacional de los participantes o integrantes de las instituciones educativas, que se responsabilizan del diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.

Por otra parte en este enfoque, el individuo/profesional se responsabiliza de su propio aprendizaje y desarrollo, que realiza mediante un trabajo en equipo, entendiéndose éste como un colectivo natural de individuos que trabajan colaborativamente. La responsabilidad de evaluar la formación recae sobre el propio profesional en formación. La organización incorpora un sistema

de auto-evaluación institucional autónomo y consciente de cara al desarrollo organizativo de los centros educativos (González, 1992). Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como formativa y procesual, de cara a que permita un conveniente desarrollo de la institución y de sus miembros.

Se contemplan como contenidos claves el proceso de aprendizaje y la capacidad de análisis del contexto. Estas dos nuevas dimensiones llevan a contemplar como unidad de evaluación la institución, potenciando un concepto global y comprensivo del desarrollo profesional. La toma de decisiones derivada de procesos de evaluación se caracteriza por ser una toma de decisiones democrática (Martín-Moreno, 1992), que esta sometida a procesos de negociación grupal.

También desde esta perspectiva son diferentes los contenidos y métodos de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje que se plantean. Pero quizá el elemento más novedoso respecto a las anteriores perspectivas, sea sin duda la incorporación del PRACTICUM organizado y supervisado por profesionales en la práctica, y el abandono de aquellas prácticas parciales y aisladas que en poco o nada contribuían a la formación de los futuros profesionales.

Dos son los modelos de formación que pueden incardinarse dentro de esta perspectiva: el modelo de reflexión en la práctica y el de investigación-acción.

El modelo de **reflexión en la práctica** (Schön, 1992) se basa en planteamientos derivados de teorías cognitivas del aprendizaje. Se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en equipo compuesto de profesor/res y alumno/os en el que el conocimiento se construye colectivamente. La práctica profesional se concibe como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor asume un rol de facilitador del proceso de reconstrucción del conocimiento

experiencial. El gran inconveniente de este modelo es que la figura del profesional y su formación carecen de planteamientos didácticos y metodológicos que permitan un desarrollo y aplicación a situaciones educativas concretas.

Por ello el **modelo basado en la investigación-acción** puede convertirse en la solución al *handicap* que plantea el modelo anterior, ya que aporta aspectos metodológicos que lo hacen viable y operativo en casos de formación inicial, así como para casos concretos.

Por otra parte en este modelo la construcción del conocimiento pasa por un proceso social de interacción y de trabajo en equipo, en el que se da una relación horizontal y pluridireccional (O'Hanlon, 1993). Además este modelo de formación se asienta sobre una metodología de indagación de la práctica, en la que los conocimientos provenientes de diferentes disciplinas forman un todo difícilmente diferenciable por materias. Este modelo requiere, por tanto, interdisciplinariedad o trabajo conjunto para el desarrollo de planes de formación para pedagogos.

En la siguiente tabla ofrecemos un resumen de todo lo dicho sobre la formación de los universitarios, a partir de los elementos teóricos y metodológicos de las perspectivas de formación tenidas en cuenta.

Tabla 4. Elementos teóricos y metodológicos de las perspectivas de formación. Tomado de Rebollo y García (1995:145-146)

ELEMENTOS TEÓRICOS	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRITICA
FINALIDAD	Prescribir o dar pautas o normas de comportamiento profesional	Entrenar en determinadas habilidades y destrezas profesionales predeterminadas	Introducir en prácticas profesionales supervisadas y desarrollar planteamientos teóricos a través de la indagación en la práctica
PROCEDENCIA DEL CONOCIMIENTO	Teoría	Investigación aplicada	Práctica
CONCEPTO DE PROFESIONAL	Teórico	Técnico	Práctico/reflexivo
CONCEPTO DE FORMACION	Transmisión de conocimientos	Entrenamiento en habilidades	Construcción de conocimientos prácticos
TEORIAS DEL APRENDIZAJE	Inexistente	Conductista	Cognitivo-constructiva
ELEMENTOS METODOLOGICOS	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRITICA
CONTENIDOS DE FORMACION	Conocimientos teóricos	Habilidades y destrezas específicas	Actitudes
MÉTODO DE TRABAJO	Individual	Individual/equipo= suma artificial de individuos	Equipo = colectivo natural de individuos cohesionados
RELACION PROFESOR-ALUMNO	Jerárquica y unidireccional	Bidireccional pero jerárquica	Horizontal y pluridireccional
ROL DEL PROFESOR	Transmisor	Entrenador	Facilitador
ROL DEL ALUMNO	Pasivo	Activo	Crítico
SISTEMA DE EVALUACION	Examen	Pruebas objetivas/observación	Supervisión/tutorías
CONTENIDO DE LA EVALUACION	Producto	Producto	Proceso/Contexto/Producto
UNIDAD DE EVALUACION	Individuos	Individuos	Institución
TOMA DE DECISIONES	Autoridad académica (Investigador)	Autoridad académica (Teórico)	Democrática
DESARROLLO DE PRÁCTICAS	Ejercicios prácticos	Prácticas de asignaturas	Practicum

V.2.3. Situación del mercado laboral de los universitarios

A pesar de que durante estas últimas décadas el número de graduados universitarios en la población española se ha cuadruplicado, no podemos afirmar que dicha avalancha de universitarios sobre el mercado laboral haya

generado un empeoramiento de su posición relativa (Más y otros, 1995). Cobra pues, fuerza la hipótesis de que es la estructura económica de un territorio y no su número de universitarios la responsable de una mayor o menor capacidad de ocupación de los mismos.

Por otra parte la observación de las tasas de actividad y desempleo de los individuos con diferentes niveles educativos permite concluir que cuanto mayor nivel educativo se tenga, mayor tasa de actividad y menor de desempleo se tendrán (Palafox y otros, 1995). Así, en 1993 la tasa de actividad de la población se situaba en el 56% para el conjunto de la población, pero subía hasta el 72% para los universitarios de ciclo corto (UCC) y hasta el 85% en los de ciclo largo (UCL). Cuando además se aprecian estos indicadores por regiones se puede observar que aquéllas con mayor número de graduados universitarios, tienen al mismo tiempo las tasas de actividad más altas y las más bajas de desempleo (Martínez y otros, 1993). La capacidad de la universidad para generar población activa y empleo queda patente en los datos que mostramos a continuación (Mora, 1998: 203-206):

V.2.3.1. Cifras sobre la ocupación y el desempleo de los universitarios

A) Situación laboral de los universitarios y de la población

Gráfico 2. Situación laboral de los universitarios por grupos de edad

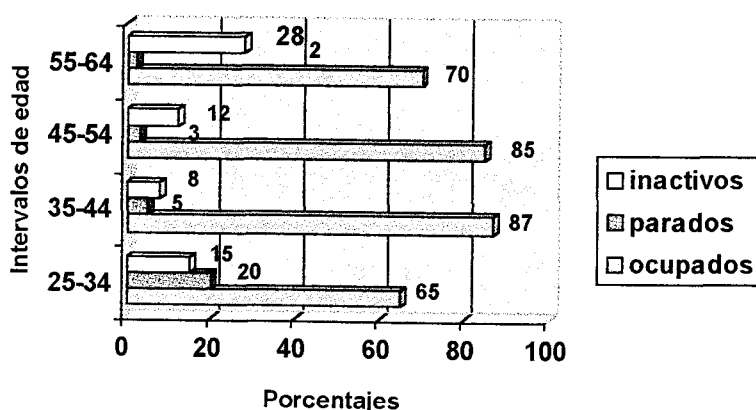


Gráfico 3. Situación laboral de la población por grupos de edad

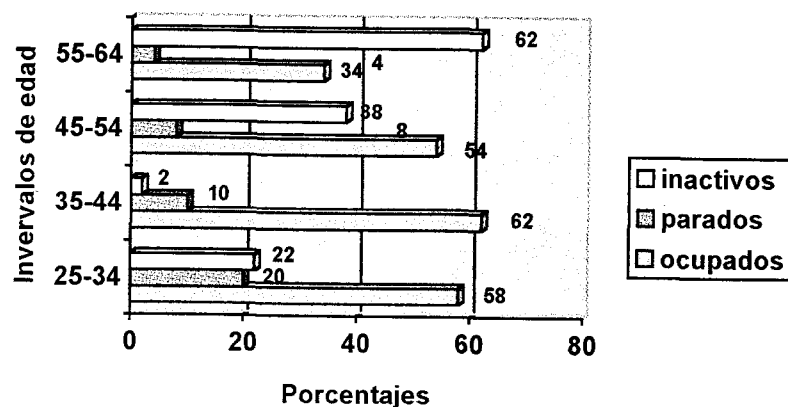
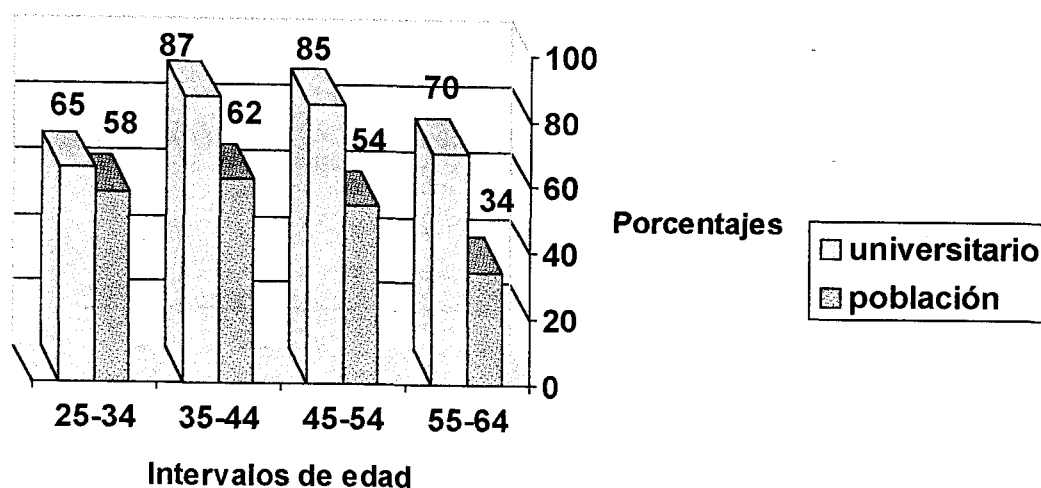


Gráfico 4. Situación laboral de los universitarios frente a la población respecto al porcentaje de ocupación



Como podemos apreciar en todos los intervalos de edad el porcentaje de universitarios ocupados es muy superior al de parados e inactivos, pero sobre todo en el intervalo de 35-44 años la superioridad es manifiesta. Igualmente si hacemos esta comparación en la población encontraremos resultados parecidos, excepto para el intervalo 55-64 años. Además en la población las diferencias entre ocupados universitarios y los de la población por edad, observaremos que el de los universitarios es significativamente superior en todos los intervalos, pero sobre todo en los centrales (35-44 y 45-54) y final

(55-64). Finalmente podemos destacar que los universitarios conservan una tasa de actividad razonablemente elevada en el último tramo de edad de los 55-64; precisamente un tramo de edad donde la actividad laboral de la población es muy inferior al porcentaje de parados y sobre todo inactivos.

B) Situación laboral de los universitarios y de la población por sexo

Tabla 5. Actividad y desempleo por sexos

	Tasa de Actividad						Tasa de desempleo					
	UCC		UCL		POB		UCC		UCL		POB	
	Var	Muj	Var	Muj	Var	Muj	Var	Muj	Var	Muj	Var	Muj
Total	73,2	68,9	90,3	85,4	77	41,2	5,8	13,9	7,1	17,9	12	23,4

LEYENDA:

UCC: Universitarios de ciclo corto.

UCL: Universitarios de ciclo largo.

POB: Población no universitaria.

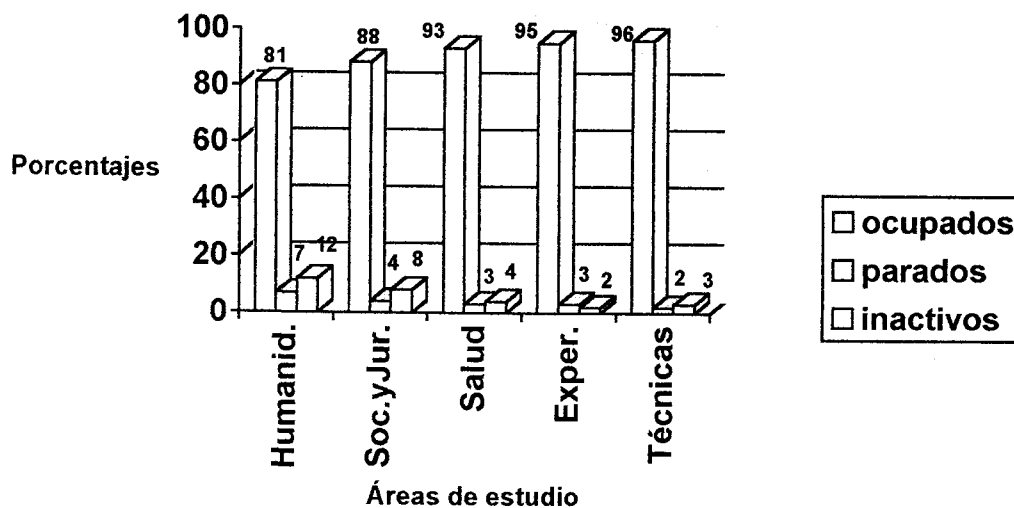
Var.: Varón.

Muj.: Mujer.

En los niveles universitarios, tanto los universitarios de ciclo corto, como los de ciclo largo las diferencias entre hombres y mujeres respecto a sus tasas de ocupación son relativamente escasas. Sin embargo, se abre una importante brecha de casi 36 puntos entre hombres y mujeres de la población. Si observamos además las tasas de desempleo la situación ya no es tan halagüeña para las mujeres. En todos los casos se ensanchan las diferencias entre hombres y mujeres en perjuicio de estas últimas.

C) Situación laboral de las universidades por áreas de estudio

Gráfico 5. Situación laboral de los universitarios por áreas de estudio



La referencia para extraer conclusiones sobre el empleo puede ser el grupo de edad entre 35 a 44 años, ya que los problemas de inserción laboral ya han desaparecido (Mora, 1998). Según este tramo de edad siguen siendo las titulaciones de enseñanzas técnicas (96%), experimentales (95%) y de la salud (93%) por orden decreciente las que mayor porcentaje de ocupados obtienen. Las enseñanzas sociales y jurídicas se sitúan por debajo de las anteriores, con un porcentaje de ocupación cercano al 88%, siendo las titulaciones de humanidades las que menor porcentaje de ocupación obtienen (aproximadamente 81% de ocupados). A pesar de esto debemos decir que las peor situadas, las de humanidades, tienen una tasa de paro inferior en 6,7 puntos al conjunto de individuos de su mismo grupo de edad y están en mejor posición que cualquier otro nivel no universitario.

D) Situación laboral de los universitarios por comunidades autónomas

Tabla 6. Tasas de ocupación de los universitarios y de la población por CC.AA. Ventaja relativa de los universitarios respecto a la población

Comunidad Autónoma	Universitarios	Población	Ventaja relativa
Andalucía	65	35,8	81%
Aragón	66,8	46,9	42%
Asturias	63	41,4	52%
Baleares	68,6	50,1	37%
Canarias	74,4	39,8	87%
Cantabria	63,5	44,3	43%
Castilla-La Mancha	64,1	42,6	51%
Castilla-León	63,8	43,5	47%
Cataluña	76,5	48,4	58%
Comunidad Valenciana	65,5	44,7	48%
Extremadura	67,6	37,5	80%
Galicia	63,7	48,3	32%
La Rioja	65,5	47	39%
Madrid	65,8	45,9	43%
Murcia	68,6	43,6	57%
Navarra	66,1	47,9	38%
País Vasco	67,7	42,9	58%
ESPAÑA	67,5	43,5	55%

Las tasas de actividad y desempleo de los universitarios varían sustancialmente por comunidades autónomas. Las diferencias son de hasta ocho puntos para el desempleo y del doble para las tasas de actividad. El efecto conjunto de ambos indicadores viene reflejado en la tabla 6 mediante las tasas de ocupación. Dos comunidades autónomas destacan por el alto nivel de ocupación de sus universitarios: Cataluña y Canarias. Por el contrario, las regiones en las que los universitarios tienen tasas de ocupación más bajas son Asturias, Cantabria, Galicia y las dos Castillas. Sin embargo, cuando se compara el nivel de ocupación de los universitarios con el del conjunto de la población en cada región (tercera columna de la tabla 6), se aprecia que las situaciones relativas más favorables para los universitarios se dan en Canarias, Extremadura y Andalucía, mientras que los universitarios de Galicia están en la peor situación dentro de su contexto regional. El caso de Andalucía y Extremadura es llamativo. Sus universitarios están en una mala situación de ocupación comparados con el resto de comunidades, pero en una de las

mejores posiciones relativas si se comparan con el conjunto de la población de sus respectivas regiones. Estos resultados vuelven a mostrar que la situación económica general, manifestada por la situación de empleo de cada región, es la principal explicación del desempleo de los universitarios (Mora, 1998).

V.2.3.2. Algunas cifras del Informe 2000 sobre la “Educación Superior y Empleo de los titulados superiores en Europa y Japón”

El informe de “Educación Superior y Empleo de los titulados Superiores en Europa y Japón” es un estudio financiado por la Unión Europea y coordinado por investigadores de 12 países: Italia, España, Francia, Austria, Holanda, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Suecia, República Checa y Japón. Se ha desarrollado durante 3 años con el fin de crear una base de datos sobre la compleja transición de la Universidad al mercado laboral y ha visto la luz a finales del año 2000. La investigación, por otra parte, se ha basado en 36.206 entrevistas realizadas a egresados de diversas titulaciones y que llevaban 4 años licenciados en el momento de responder a las encuestas. Los coordinadores de la investigación en España han sido los profesores García Montalvo y Mora.

A continuación destacamos algunas cifras de dicho informe que hemos considerado relevantes para nuestro trabajo:

Tabla 7. Situación de los titulados superiores de los 12 países participantes en el Informe respecto a un conjunto de indicadores relacionados con el mercado laboral

INDICADORES	Ita	Esp	Fran	Aus	Ale	Hol	REU	Fin	Sue	Nor	RCh	Jap	Total
% Activos	83	82	76	91	89	95	90	93	85	89	87	93	88
% Tasa de desempleo	6,4	15	10	4,6	2,3	2,2	3,4	1,1	1,2	1,1	2,4	4,5	4,8
% Sector privado	69	67	57	55	55	45	66	39	5	33	55	71	51
% Tiempo completo	81	83	92	86	86	83	93	96	94	88	96	96	90
% Trabajo estable	76	51	81	71	77	78	82	65	85	80	84	91	78
% Empresa pequeña (<50 empleados)	32	45	10	12	12	23	12	17	13	22	27	18	20
Promedios de horas semanales de trabajo	41,4	42,3	39,7	47	45,3	41,6	44,6	44,2	45,6	41,9	47,1	49,4	44,4
Salario bruto anual*	23	18,7	22,7	30,6	33,6	27,3	28,1	27,9	24,6	29,9	16,1	24,3	-

* En miles de euros y corregido por la paridad del poder adquisitivo

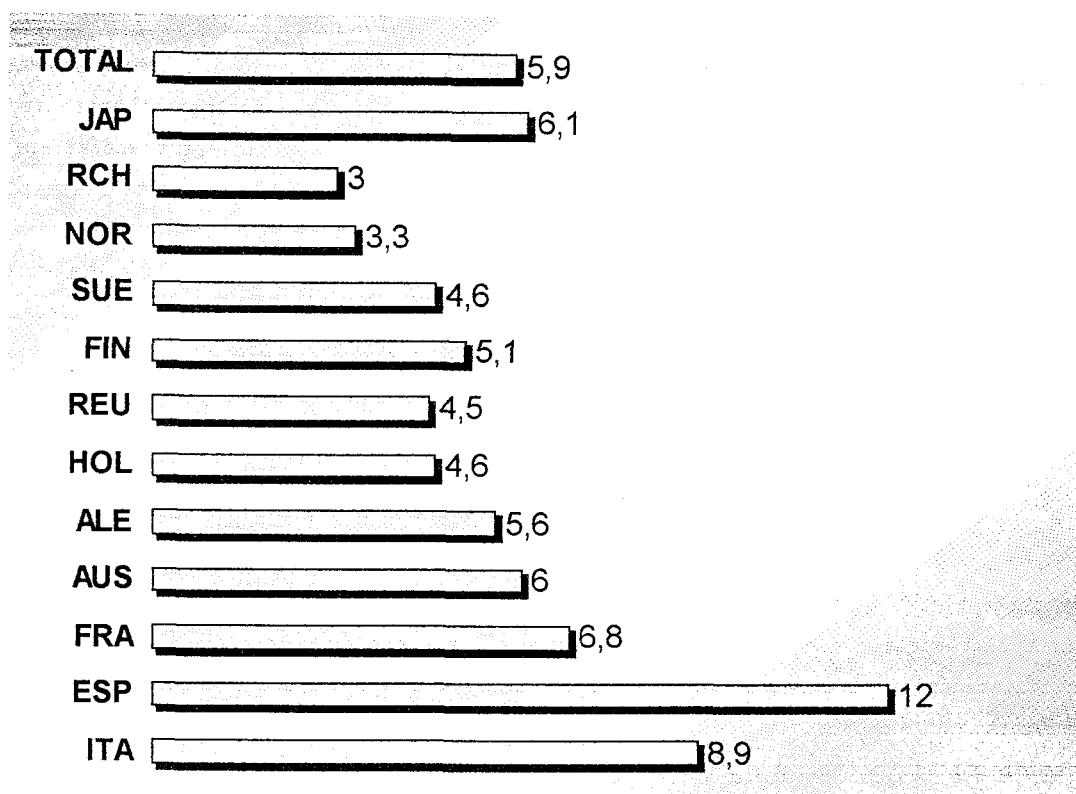
LEYENDA:

Ita: Italia
 Esp: España
 Fran: Francia
 Aus: Austria
 Ale: Alemania
 Hol: Holanda
 REU: Reino Unido
 Fin: Finlandia
 Sue: Suecia
 Nor: Noruega
 RCh: República Checa
 Jap: Japón

La elevada tasa de paro entre los titulados españoles (15%) resulta llamativa frente a la del resto de países objeto del estudio. Sólo Francia (10%) e Italia (6,4%), además de España, superan el 5% de paro entre sus encuestados. El sector privado absorbe el 67% del empleo de los titulados superiores en España, sólo Italia y Japón tienen porcentajes superiores. En contratos a tiempo completo (83%) nos situamos a la cola del grupo de países objeto de estudio, junto a Italia con un 81%. De igual forma somos el país, que con diferencia (sólo 51% tiene contrato estable), dispensa una menor estabilidad contractual a sus titulados superiores, frente a países como Japón (91%) o Suecia (85%); y junto a la República Checa la que peor los remunera

(187.000 euros/año de promedio). En horas de trabajo semanales ocupamos un puesto medio-bajo, siendo superados por ocho países. Sin embargo, en el empleo en empresas pequeñas (<50 empleados) ocupamos el mayor porcentaje de ocupación con un 45% muy por encima de países como Francia (10%) o Austria o Alemania (12% cada uno).

Gráfico 6. Tiempo medio para encontrar el primer empleo (en meses)



Como podemos apreciar el tiempo medio de un titulado superior español para encontrar empleo se sitúa en 12 meses (un año). Se trata de una porción de tiempo muy superior a la del resto de países objeto del estudio, cuya media se estima en 5,9 meses; y muy lejos todavía de países como la República Checa (3 meses) y Noruega (3,3 meses).

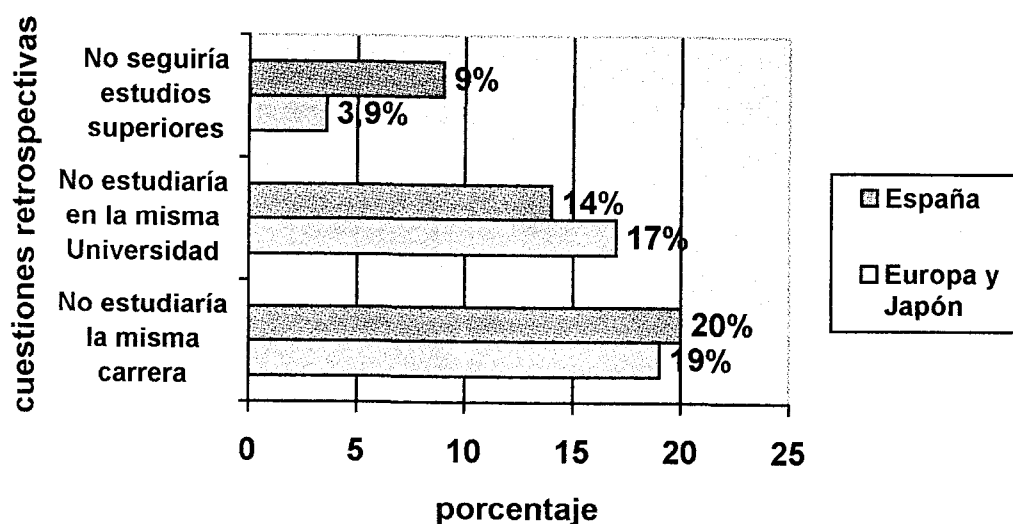
Tabla 8. Métodos utilizados para buscar y encontrar trabajo de los titulados superiores españoles y del resto de países (en %).

Métodos	Cómo lo buscó		Cuántos tuvieron éxito	
	España	Resto países	España	Resto países
Anuncio de trabajo	17%	24%	27%	36%
Contactando con empresarios	12%	17%	28%	33%
Poniendo anuncios	3%	4%	13%	6%
Un empleador contactó directamente	2%	5%	31%	30%
Por agencia pública de empleo	15%	12%	8%	8%
Por agencia privada de empleo	9%	6%	10%	24%
Por bolsa de trabajo de la Universidad	11%	8%	11%	20%
Por bolsa de becarios de la Universidad	2%	4%	15%	27%
Por trabajos realizados durante los estudios	3%	6%	32%	32%
Contactos personales	13%	10%	50%	15%
Iniciando su propio negocio	1%	2%	47%	25%
Otros	11%	3%	31%	52%

El mayor porcentaje de titulados españoles (17%) utilizan como estrategias de búsqueda de empleo el *anuncio de trabajo* y la *agencia pública de empleo* (15%). Los titulados superiores del resto de países, también utilizan en mayor cuantía esas estrategias (24% y 12% respectivamente). De las estrategias utilizadas, la que mejor resultado obtiene entre los titulados españoles es la de los *contactos personales* (50% de efectividad), seguida de la *puesta en marcha de negocios propios* (47% de efectividad). El resto de titulados europeos y japoneses obtienen los mayores resultados de efectividad mediante *otras estrategias* (52% de efectividad). Resulta llamativo que el método más efectivo de consecución de empleo en España, frente al resto de países objeto del estudio, sean *los contactos personales*. Esta tendencia nos hace recordar el viejo refrán castellano de: "Quien tiene un ladrillo en la iglesia...". Desde luego estos datos, parecen revelar que una práctica de consecución de empleo tan extendida a lo largo de los tiempos como el "amigismo" sigue vigente en la actualidad. Quien creyera que esta práctica había pasado a mejor vida parece que está equivocado; las cifras de este reciente informe así lo indican. Mientras en Europa y Japón los que consiguen

empleo mediante *contactos personales* es sólo del 15%, en España se eleva al 50%, 3 veces más.

Gráfico 7. Opinión de los titulados superiores sobre algunas cuestiones retrospectivas



Tanto los titulados españoles, como los del resto de países objeto del estudio no estudiarían la misma carrera en un 20% y 19% respectivamente. Igualmente no estudiarían en la misma universidad el 14% y 17% de los europeos/japoneses y españoles respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de españoles que no estudiarían ninguna carrera se dispara al 9%, y sólo al 3,6% en el resto de países objeto del estudio. En este último aspecto los titulados europeos y japoneses parecen tener una mejor opinión de la universidad, como medio para formarse y ejercer una futura profesión. Los titulados españoles son los más pesimistas, y desde luego no les faltan razones, si se comparan con el resto de países desarrollados de Europa. En esta dirección Mora (El País Digital 2000h:3) apostilla lo siguiente:

“ Los españoles, junto a los italianos, son los titulados superiores más críticos. Si los jóvenes creen que la Universidad es mala, pero ellos son buenos, es porque tienen una autoestima muy grande, o porque su formación no es tan deficiente. Haría falta un estudio psicológico y social para averiguarlo”.

V.2.3.3. Algunas características relevantes de los universitarios ocupados y desempleados

Respecto a los rasgos referidos a la ocupación de los universitarios destacamos los siguientes:

1. El 57,4% de los universitarios están ocupados mayoritariamente en tres ramas de actividad relacionadas con el sector público: Educación (29,5%), Sanidad (15,4%) y Administración (12,5%). La importancia del sector público en el empleo de los universitarios es incuestionable (Mora, 1998).
2. Cuando se observan las nuevas incorporaciones de universitarios se aprecia una ligera mejora de la participación en los universitarios en sectores menos tradicionales para ellos como Agricultura, Industrias básicas, Hostelería, Comercio y otros Servicios, mientras que disminuye en ramas ligadas al sector público (Palafox y otros, 1995).
3. Mayor estabilidad en el empleo. Mientras que el 49% de la población ocupada tiene contrato fijo indefinido, la proporción llega hasta el 70% en el caso de los universitarios. Esta posición se mantiene para los nuevos contratados entre los que las cifras respectivas son 25% (población) y 41% (universitarios).
4. El posible subempleo de los universitarios no puede ser muy elevado cuando el 87% de los universitarios de ciclo largo y el 75% de los de ciclo corto declaran trabajar como profesionales o empresarios (Mora, 1996). En otros países donde el problema ha sido estudiado, se llega a la conclusión de que los niveles de infrautilización de los graduados universitarios no resultan elevados (Teichler, 1992).

En cuanto a las características del desempleo de los universitarios destacamos las siguientes:

1. El paro universitario es fundamentalmente un problema de inserción en el mercado de trabajo que está afectando esencialmente a jóvenes y a mujeres en la sociedad española.
2. Es importante la relación de los desempleados con el sustentador principal del hogar. De los aproximadamente 250.000 universitarios en paro, sólo unos 34.000 (el 13%) son sustentadores principales del hogar. La mayoría son hijos (65% de los parados) y cónyuges (16%) viviendo en el hogar familiar. Esto explica porqué el paro universitario, aunque percibido socialmente como grave, no manifiesta virulencia social. La familia esta actuando como un importante amortiguador que suaviza el problema.
3. Más de 1/3 de los universitarios en paro está siguiendo estudios. Puede ser que parte de ellos estén estudiando porque no encuentran empleo, pero es razonable pensar que muchos se declaran desempleados cuando realmente no estarían dispuestos a dejar los estudios que están realizando.
4. La actitud de los universitarios frente a la aceptación de posibles empleos es muy variable. En este sentido aunque hay universitarios en paro que estarían dispuestos a desarrollar su trabajo fuera de su lugar de residencia y área de trabajo, también existe un 1/3 de ellos que no lo haría, y aún menos si encima el trabajo es considerado de menor categoría o salario que el que correspondería por su titulación. De estos resultados se puede desprender la impresión de que la situación de paro no es sentida personalmente como grave para una proporción considerable de universitarios, lo que les permite mantener una actitud expectante frente al empleo (Mora, 1998).

V.2.4. La cualificación laboral de los universitarios

V.2.4.1. Rasgos que caracterizan las cualificaciones que demanda el mercado laboral contemporáneo

Desde el punto de vista económico el objetivo esencial de la universidad es transmitir las capacidades necesarias para que los estudiantes de hoy y profesionales de mañana desempeñen una labor profesional. Para ello la universidad deberá transmitir y desarrollar en el individuo una serie de conocimientos. Los rasgos más sobresalientes de esta cualificación serán entonces:

- a) Los conocimientos que se impartan serán generales e interdisciplinarios, en un intento por amortiguar los numerosos y rápidos cambios tecnológicos que se producen constantemente.
- b) Se incluirá una nueva dimensión en la cualificación; un adecuado comportamiento personal y social que derivará sin duda en un acentuado trabajo en equipo y mejores grados de cooperación.
- c) Los últimos cambios en los modelos de organización del trabajo, que tratan de incorporar a los individuos en la toma de decisiones de los procesos productivos están generando nuevas necesidades de cualificación, como pueden ser las de enseñar a decidir, a planificar...

V.2.4.2. Causas que explican los desajustes entre formación universitaria y capacitación profesional

Para Michavila y Calvo (1998:80-82) existen, entre otras muchas, una serie de causas que pueden explicar los desajustes entre la formación universitaria y la capacidad profesional que después se le pide al graduado al

tomar posesión de su puesto profesional. Entre otras destacamos las siguientes:

- a) *“Se ha producido un desarrollo científico y tecnológico sin precedentes, y una popularización de la ciencia, la investigación y la innovación, que han llevado a una exigencia creciente de mano de obra cada vez más cualificada.*
- b) *También han tenido lugar importantes reestructuraciones económicas en todos los países occidentales (por no hablar de los países de la antigua órbita soviética, cuya transformación todavía no ha alcanzado masivamente a Europa Occidental). Dichas transformaciones han traído consigo la revolución, en cantidad y en variedad, de las ofertas de empleo para los jóvenes y, en particular, para los jóvenes universitarios.*
- d) *Los centros de enseñanza universitaria no han tenido, por regla general, hasta la década de los noventa, la capacidad prospectiva, la flexibilidad y la decisión de adaptar sus estudios a las demandas emergentes; demandas que por otra parte, eran en gran medida imprevisibles y aún siguen siéndolo ¿Quién podía prever, hace sólo diez años, el desarrollo explosivo de las redes de comunicación actuales, que son un mercado potencial para muchos titulados? ¿Cómo organizar con la rapidez requerida una respuesta a esta demanda concreta? Preciso es recordar la afirmación, aparecida en una revista de difusión europea, según la cual la mitad de las profesiones que estarán vigentes dentro de 25 años son desconocidas.*
- e) *Ha habido, sin embargo, un importante esfuerzo de adaptación a la demanda del mercado laboral no tanto en la adaptación de carreras clásicas, sino más bien en la creación de titulaciones nuevas. De ahí nace el importante desarrollo que están teniendo los estudios comerciales y de gestión, algunas especialidades biomédicas, la informática y sus aplicaciones, determinadas titulaciones que capacitan para servicios sociales específicos, tales como fisioterapia, terapia ocupacional, ingeniería ambiental, publicidad y relaciones públicas comunicación audiovisual, diseño gráfico, etc.*

- f) *A los lugares que no ha llegado la universidad con su oferta, ha intentado llegar la iniciativa privada con resultados dispares. Se ha producido una proliferación de cursos de postgrado, másters, cursos de especialización y otros, cuya característica común es la promesa de un empleo bien retribuido, promesa que, evidentemente, la universidad no está en condiciones de hacer, en términos generales. La institución universitaria no ha sido insensible a este nuevo método de adaptarse a la exigencia social de cualificación para el empleo, y ha desarrollado también importantes iniciativas en este campo.*
- g) *Para complicar aún más el panorama, en los últimos años se aprecian nuevos factores que se suman a la incertidumbre del empleo: la implantación progresiva de la libertad de circulación de personas, prevista en el artículo 8 apartado –a- del Tratado de la Unión Europea, el cambio del perfil profesional solicitado por los empleadores y la necesidad consiguiente de un reciclado permanente de conocimientos, de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en frontal oposición a la seguridad ofrecida por una titulación clásica.*
- h) *Como último telón del escenario, la perspectiva, de una sociedad enormemente compleja, con demandas muy diversificadas y especializadas de empleo, cambiantes cada pocos años, sin fronteras en el ámbito europeo, y probablemente en el mundial, en el que el desconocimiento de idiomas y manejo de la información equivale a un analfabetismo funcional, y con economías y sistemas políticos de evolución imprevisible en cada país. Ante esta situación, ¿quién puede pensar que la universidad tradicional, con sus sólidas enseñanzas, magistralmente impartidas por profesores que las aprendieron hace cuarenta, años, puede dar una respuesta satisfactoria?.*

Es necesario reconocer, pues, que existen importantes desajustes entre la formación que la universidad brinda a los jóvenes, preparándolos para la vida profesional y las exigencias a que los somete la sociedad a la terminación de los estudios. La institución universitaria, y no solo la española, no satisface, en su concepción tradicional, las exigencias de capacitación profesional de los estudiantes. Los desajustes aludidos son reminiscencias de tiempos pasados, demasiado presentes como para que puedan ser ignorados”.

Resulta público y notorio que una función tan importante como la de la profesionalización, está realmente devaluada. La desorbitada cantidad de contenidos teóricos que se imparten, y las pocas, y a veces inadecuadas prácticas que se desarrollan en los centros universitarios están contribuyendo a aumentar el cisma, cada vez mayor entre Universidad y Mundo laboral. Si a ello añadimos una deficiente, cuando no inexistente formación sustentada en objetivos procedimentales y actitudinales comprenderemos tal desconexión.

Se dice, y no sin razón, que la universidad está retrasada respecto a los avances organizativos, tecnológicos y de toda índole del Mundo Empresarial. Siendo cierta tal afirmación, debemos matizarla, pues:

1. No todas las universidades están ancladas en épocas pasadas, y por ende los contenidos que imparten son realmente actuales y acorde con las demandas y avances del mundo laboral.
2. El sector empresarial a menudo se desentiende del problema, es contrario a dotar de formación complementaria a los neófitos recién llegados por considerarlo una pérdida de tiempo *contranatura* con el principio de rentabilidad.

Da la impresión de que se están intentando traspasar al sistema educativo sus propias responsabilidades de formación específica, al contrario que por ejemplo los empresarios japoneses que prefieren los recursos humanos tal cual salen de su ámbito de formación ("*raw*"), para poderlos formar en las necesidades específicas de sus empresas (Teichler y Kehm, 1995).

No obstante, y aun reconociendo las altas tasas de desempleo con que cuentan nuestros egresados de un 14,8% y 15,9% para diplomaturas y licenciaturas respectivamente "*cabe esperar que la relación del capital humano (educación y experiencia) con el desempleo sea negativa*" (San Segundo, 1998:219).

Por otra parte la educación aumenta la probabilidad de recibir una oferta de empleo (ya lo expusimos al principio) sin embargo, eleva el salario. Ello conlleva un peligro consistente en que el que oferte el trabajo no esté dispuesto a pagar tan alto coste, y el titulado rechace el empleo. Muchas veces y para beneficio de los egresados domina el primer aspecto, dice Burdett (1981 citado por San Segundo, 1998:219)

V.2.4.3. La formación universitaria que demandan los empleadores

Existe un informe titulado Education for Europeans: *"Towards the Learning Society"* (Cornelis y otros, 1995), aprobado en sesión plenaria de la Mesa Redonda Europea de Empresarios en 1994 en donde se indicaba el desajuste existente entre responsables educativos y laborales. En dicho informe se recogen ya una serie de indicaciones, que si bien están referidas a la educación en general, también son aplicables a la educación superior. Estas indicaciones son las siguientes (Michavila y Calvo, 1998:84):

- *"El mundo de la educación es muy complejo profundamente arraigado en sistemas nacionales cuyas prioridades se determinan con criterios principalmente políticos, y por la necesidad de ajustarse a los presupuestos nacionales o a los autonómicos.*
- *Las instituciones educativas consumen gran parte de su tiempo analizando cómo enseñan, y no aprendiendo nuevas formas de enseñar. Sus conexiones con las realidades del mundo del trabajo parecen ser a menudo débiles o inexistentes.*
- *En muchos países de Europa, las escuelas y también las universidades forman parte de un sistema administrativo centralizado con mucha burocracia; esto las hace lentas en sus reacciones, o incluso impenetrables a las demandas externas de cambio.*
- *Muy a menudo, las escuelas y las universidades favorecen la especialización, orientando a los jóvenes demasiado pronto en líneas de estudio que luego resultan difíciles de abandonar.*

El equipamiento científico y educativo, en escuelas y universidades a menudo tiene una calidad baja, o es simplemente inadecuado, debido a la escasa financiación.

- *La normativa académica varía enormemente entre países europeos, e incluso dentro de cada país. Las diferencias en los certificados de estudios que pueden obtenerse en distintos lugares por los estudiantes europeos es altamente perjudicial y plantea problemas respecto a los diferentes niveles de calidad de los sistemas educativos. Este desajuste, por sí mismo, puede ser causa de situaciones de discriminación entre ciudadanos europeos de distintas procedencias.*
- *Se reconoce, además, la dificultad de plantear estrategias educativas avanzadas en regiones en las que se imponen la marginación, el desorden social o político, el alejamiento, geográfico, la falta de tradición cultural y otras causas”.*

Los empresarios identificaban también cierto número de posibles carencias, que juzgaban fundamentales para la vida social y laboral, con independencia de la posesión de un título académico. Tales eran la habilidad para trabajar en grupo, el sentido de responsabilidad y disciplina personal, la capacidad de tomar decisiones y asumir riesgos, el sentido de iniciativa, creatividad y curiosidad, la profesionalidad, la competitividad y el deseo de perfección, y el sentido cívico de servicio a la comunidad.

Como podemos apreciar toda una colección de habilidades, que todavía nuestras Universidades no dispensan, y que en nuestra opinión nos parecen excesivas; no por innecesarias, antes al revés, sino porque consideramos que exceden las posibilidades de la Universidad, o por lo menos de nuestra Universidad actual y pasada.

Por otra parte pretender inculcar habilidades que rozan las dimensiones de lo axiológico, lo moral..., en un estudiante con características únicas y específicas y socializado en sus 18 años de vida anteriores por la escuela y su

entorno nos parece una tarea difícil, casi utópica, pero loable en sus pretensiones.

Como resumen de su estudio, los empresarios europeos insisten en plantear una serie de demandas, dirigidas tanto a la institución universitaria como a las empresas. Estas demandas son las siguientes según Michavila y Calvo (1998:85-86):

"Demandas a la universidad

1. *Que se vinculen más a los demás eslabones de la cadena educativa.*
2. *Que se impliquen más en la difusión de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.*
3. *Que se constituyan en núcleo educativo de la formación de profesores.*
4. *Que sean agentes activos de investigación y desarrollo en ciencias de la educación, investigando nuevos sistemas de enseñanza y definiendo con claridad qué piden a los estudiantes que acceden a la universidad tras culminar los estudios de enseñanza media.*
5. *Que establezcan con más flexibilidad la movilidad de profesionales entre industria y universidad. Esto facilitaría, además, la existencia de fuentes complementarias de financiación.*
6. *Que incorporen con amplitud los recursos de acceso electrónico a la información.*
7. *Que amplíen las posibilidades de optatividad y modularidad de las enseñanzas.*

Demandas a la industria

1. *Que juegue un papel más activo en favorecer la movilidad de profesores hacia la industria, evitando la separación y las dificultades de comunicación entre el mundo de la enseñanza y el de los negocios.*

2. *Que se compartan responsabilidades con la universidad en el diseño y seguimiento de los currículos académicos, así como en el establecimiento y desarrollo de sistemas de calidad.*
2. *Que participen en iniciativas profesionales a nivel estatal y europeo para el desarrollo de la formación permanente.*
3. *Que alienten y reconozcan los avances universitarios en materia educativa”.*

V.2.4.4. Las deficiencias formativas de la Universidad

En los apartados anteriores hemos visto cuáles deben ser los rasgos de una cualificación adecuada, las posibles causas que justifican los desajustes entre formación y capacitación y la formación universitaria que se demanda desde el punto de vista de los empleadores. Existen por otra parte sectores que opinan además que los universitarios españoles están mal preparados para asumir sus puestos de trabajo. Se aducen para ello sobre todo dos razones:

1. La primera es la **excesiva formación teórica** que reciben los universitarios en detrimento de una formación más práctica. *"Esta opinión no sólo es una simplificación excesiva, sino que también es, al menos parcialmente, errónea. Las cualificaciones que el individuo necesita para el trabajo son muy diversas, siendo el conocimiento práctico sólo una faceta, por lo que centrar en ella el problema de las deficiencias formativas de la universidad es simplificar una realidad mucho más compleja"* (Mora, 1998:210).

Como ya comentamos anteriormente reconocemos que la excesiva teorización es un problema secular de nuestra universidad, sin embargo no es el único que determina la desconexión Universidad-Mundo Laboral, y según algunos autores, desde luego tampoco el principal.

2. La segunda razón es la **escasa especialización de los alumnos en su formación**. *"A la luz de la experiencia disponible parece una opinión equivocada: los individuos deben ser formados para que conozcan las estructuras generales del conocimiento de modo que sean capaces posteriormente de seguir aprendiendo, adaptándose a los cambios científicos y tecnológicos y a las necesidades cambiantes del mercado laboral".*⁶

Por otra parte un estudio del Consejo de Universidades (1987) reveló que entre las principales causas que podrían explicar el desempleo universitario desde la percepción del alumnado se encontraban:

- La masificación de la universidad.
- La falta de colaboración entre universidad y empresas.
- La falta de conocimientos prácticos en las carreras.
- La crisis económica.
- La excesiva especialización del alumnado.

A pesar de ello, pasados trece años de aquel estudio hemos justificado con anterioridad que ni la excesiva especialización, ni la falta de conocimientos prácticos son razones que puedan explicar el desempleo universitario, al menos por sí solas. En cuanto a la falta de colaboración entre universidad y empresas debemos recordar los programas de prácticas en empresas suscritos entre las universidades y el sector privado; sobre el excesivo número de alumnos podemos hacer dos puntualizaciones:

a) *"La universalización de la universidad es un objetivo consciente perseguido por los gobiernos progresistas, desde 1982, al menos. Y es un*

⁶ Mora, J.G. op. c., p. 211

objetivo socialmente justo. Pero además, es una exigencia de la propia estructura de nuestra sociedad y de nuestro sistema productivo” (Quintanilla, 1998: 345).

b) Debemos tener en cuenta la hipótesis que postula que la estructura y potencial económico de un país, y no su número de titulados es lo que determina la mayor o menor ocupación de éstos.

En lo referente a la crisis económica debemos recordar igualmente, que en el momento actual nos encontramos en un período de moderada bonanza económica, aunque últimamente se estén encendiendo luces de alarma por la imparable tendencia inflacionista que está afectando a nuestro país, resultado entre otras cosas de las continuas subidas del crudo.

Lo que sí es una razón fundamental es la deficiente formación de los universitarios españoles en competencias procedimentales y actitudinales. Con Mora (1998), De Miguel (1997) y Astin (1991) pensamos que la universidad de manera general, y la española en particular han centrado la formación de sus alumnos en la transmisión de conocimientos y muy poco en dos aspectos esenciales: enseñar a hacer y formar en las actitudes positivas hacia el trabajo. Las razones de este fenómeno son complejas, pero una determinada tradición cultural tal vez predispone a ese enfoque.

La oportunidad, sin embargo, para cambiar este aspecto ha sido desaprovechada a través del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias; y si sigue planteándose una educación de carácter fundamentalmente academicista es porque dicha reforma no se ha abordado como un verdadero diseño curricular (De Miguel, 1997). Por contra se ha fraccionado el conocimiento, introduciéndose más asignaturas, y no existiendo un replanteamiento de los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación que deben ser empleados.

Otro aspecto importante también importante es el olvido en la formación del universitario de la dimensión axiológica. Así, la formación que suministra la universidad, y en general el sistema educativo español, no estimula el espíritu cooperativo y el trabajo en equipo, la confianza en mismo, la capacidad para la crítica abierta, la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, la actitud positiva hacia el trabajo. No se puede afirmar que este tipo de actitudes no existan entre los universitarios, pero si parece claro que su estímulo y desarrollo no forman parte, en general, del programa pedagógico de las instituciones ni de los profesores (Mora, 1998).

Ante tal panorama es necesario el concurso de reformas en un intento por mejorar la cualificación laboral de los universitarios. Algunos de estos cambios deberían ir en la siguiente dirección (Mora, 1998:211-212):

- *“Preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.*
- *Transmitir una formación básicamente generalista, empiricista y participatoria.*
- *Enseñar a resolver problemas reales.*
- *Formar la personalidad de los estudiantes de modo que:*
 - ✓ *Sean más emprendedores.*
 - ✓ *Estén mejor preparados para la cooperación.*
 - ✓ *Estén más motivados para resolver problemas.*
 - ✓ *Sean más leales y honestos.*
- *Transmitir valores generales relacionados con la cultura y los valores del trabajo: mayor atención al entorno del trabajo, mayor énfasis en los nuevos estilos de gestión, mayor énfasis en los aspectos culturales y humanos del proceso productivo”.*

También Michavila y Calvo (1998.94) aportan una colección de claves conducentes a la adecuación de la formación universitaria respecto de la demanda del mercado de trabajo.

Pueden destacarse las siguientes propuestas:

- a) *“Se impone una mayor relación entre la universidad y los agentes sociales. La primera, sin perjuicio de sus cometidos en el desarrollo de la ciencia básica, de la formación de docentes e investigadores, de la transmisión y crítica de la cultura, etc., debe ser consciente de la demanda social de formar trabajadores de alta cualificación, y debe adecuar sus estructuras y actividades a esta exigencia. Las empresas, colegios profesionales, sindicatos y asociaciones patronales deben apoyar y valorar los esfuerzos de la institución universitaria, contribuir a su financiación, participar en la definición de sus objetivos y en el control de sus actividades.*
- b) *Además de esta colaboración a nivel de grandes objetivos, debe existir un mayor contacto diario, que se traduce en el desarrollo de prácticas de estudiantes en empresas, de proyectos de investigación y desarrollo conjuntos, de propuestas de incorporación de técnicas empresariales a la vida universitaria, tales como programación, normalización, calidad, evaluación, etc.*
- c) *Es necesario asumir sin embargo, que el objetivo de la universidad no es formar profesionalmente a sus estudiantes, sino dotarles de las herramientas conceptuales y prácticas que les permitan el acceso al mundo laboral en condiciones de competitividad. No debe, por tanto, abandonarse, sino reforzarse, la formación básica, integral, humanística y social del individuo.*
- d) *La vía para conseguir estos objetivos pasa, una vez más, por la transformación de los hábitos y costumbres de la universidad: amplitud de criterios en la elaboración de planes de estudios, incorporación de enseñanzas prácticas, eliminación de cargas lectivas enciclopédicas, modernidad en el tratamiento pedagógico, mayor contacto profesor-alumno, revalorización de la función docente, incorporación de nuevas tecnologías”.*

V.2.5. Una propuesta para evaluar la inserción profesional de una titulación universitaria a través de indicadores de efectividad del aprendizaje

V.2.5.1. Introducción

Nuestra propuesta para evaluar la inserción profesional de una titulación universitaria se basa en un trabajo de De Miguel (1999) y en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, más exactamente en la Guía sobre el mismo.

Pero antes de conocerla haremos una serie de puntualizaciones que nos ayuden a comprender más y mejor el proceso de evaluación de la enseñanza mediante indicadores de rendimiento. Para ello destacaremos algunas ideas claves.

La primera idea importante es que los indicadores de rendimiento, aun constituyendo una de las herramientas más conocidas que se pueden utilizar en la evaluación de la enseñanza pueden entrañar cierto peligro en tres aspectos diferenciales (De Miguel, 1999:1-4 y Mora, 1999:2-3):

1. En la calidad de su elaboración.
2. En el uso más o menos acertado que se haga de ellos.
3. En el ámbito al que hace referencia la evaluación.

Los dos primeros conformarían lo que denominaríamos dificultades de *carácter técnico*. Así, acerca de la *calidad* de los indicadores se habla de problemas centrados en cuestiones relativas a cómo se construyen, con qué criterios deben seleccionarse y cuál es el fundamento teórico que justifica su elaboración y aplicación. Sobre su *uso y aplicación* la mayor parte de las críticas se centran sobre aspectos políticos y/o prácticas de los mismos en varias cuestiones:

1. Falta de criterios consensuados sobre las informaciones pertinentes en relación con la calidad del objeto a evaluar (De Miguel, 1999).
2. Cuestionamiento sobre su idoneidad y oportunidad como herramienta para la toma de decisiones, ya que un uso indiscriminado por los responsables políticos puede acarrear efectos perversos sobre el sistema.⁷
3. Existe el peligro de convertir los indicadores en estándares de calidad. Los indicadores de rendimiento se pueden convertir en una meta por sí mismos, y no simplemente en lo que son: una manifestación parcial de una realidad compleja (Vroeijenstijn, 1995).
4. Los indicadores de rendimiento son ambiguos por naturaleza, a menos que sean utilizados en un contexto de diálogo (Bormans y otros, 1987).
5. Existe una tendencia a obtener indicadores fácilmente medibles (Weert, 1990), aunque lo correcto sería tratar de medir lo que debe ser evaluado; y recurrir si es necesario a sistemas no numéricos (Dochy y otros, 1990).
6. El uso de indicadores relacionados con la asignación de fondos puede ser especialmente problemático. Si los indicadores son malos los recursos disminuirán y los indicadores serán malos porque los recursos son escasos, en suma un círculo vicioso (Williams, 1986).

El tercer aspecto es el referido al *ámbito de la evaluación*. En este sentido encontramos que el contexto evaluado es menos controvertido en unos casos que otros. Hay disciplinas donde la evaluación “*per se*” se considera algo consustancial y necesario (por ejemplo la Economía) sin embargo, en otras disciplinas como la Educación la evaluación no es siempre un proceso bien recibido. Por otra parte, y ya dentro de la Educación, encontramos ámbitos donde la evaluación institucional es menos controvertida (la investigación y la gestión) y otros donde es mucho más problemática: en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La explicación de tal fenómeno, quizá

⁷ De Miguel, M. op. c., p.3

pueda residir en que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean difíciles de operativizar y, en consecuencia, surgen dudas sobre si es apropiado recoger informaciones sobre los mismos utilizando indicadores de rendimiento contruidos con planteamientos objetivos.

V.2.5.2. La propuesta de indicadores

La propuesta completa de De Miguel (1999) es mucho más amplia y ambiciosa que la que nosotros presentamos. Sólo mencionaremos que abarca tres apartados diferentes, divididos en:

1. Evaluación de los resultados de aprendizaje.
2. Evaluación de los procesos de enseñanza.
3. Evaluación de los sistemas para asegurar la calidad.

La propuesta que ofrecemos estaría contemplada dentro del primer apartado, y a su vez dentro de los indicadores de *efectividad*.

Recordemos que la idea clave desde la efectividad es evaluar en qué medida los productos obtenidos, es decir, los aprendizajes alcanzados por los alumnos satisfacen sus expectativas y contribuyen a su desarrollo personal y profesional. Ahora bien, para estimar la potencialidad que ofrecen determinados aprendizajes para conseguir determinadas metas debemos tener en cuenta la variable tiempo (uno, dos, tres, cuatro... años). En nuestro caso transcurridos "x" años desde se completa una titulación, verificar el grado de consecución de las metas laborales. Por tanto, obviaremos los apartados referidos a las ***tasas de retorno*** y de ***nivel de ingresos de los graduados***, y nos centraremos exclusivamente en las ***tasas de inserción profesional***.

No debemos olvidar que dichos indicadores deben entenderse como aproximaciones sujetas siempre a procesos de revisión y refinamiento

metodológico, puesto que pueden darse toda una serie de factores incontrolados que también pueden determinar el potencial laboral de una titulación, amén de los propios aprendizajes adquiridos en la titulación.

Los indicadores propuestos para aproximarnos al conocimiento del potencial laboral de la titulación de Pedagogía (plan 1995) han sido los siguientes:

1. **Tasa de empleo**: número de egresados que están trabajando en la actualidad dividido por el número total de egresados que conforman el objeto de estudio.
2. **Tasa de colocación**: número de egresados que han tenido o tienen un empleo dividido por el número total de egresados que conforman el objeto de estudio.
3. **Tasa de vinculación**: número de egresados que trabajan en una ocupación directamente vinculada con la educación dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.
4. **Tasas de movilidad geográfica**:
 - 4.1. **Tasa de retención**: número de egresados que trabajan en la misma comunidad autónoma donde se han titulado dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.
 - 4.2. **Tasa de atracción**: número de egresados que trabajan en una comunidad autónoma diferente donde se han titulado dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.
 - 4.3. **Tasa de localización**: número de egresados que trabajan en el mismo lugar, o lugares próximos (no más de 20 Km a la redonda) donde residían antes de licenciarse dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.

- 4.4. Tasa de dispersión:** número de egresados que trabajan en un lugar o lugares alejados más de 20 Km del lugar donde residían antes de licenciarse dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.

5. Tiempo en encontrar el primer empleo

6. Relación contractual

6.1. Poseen/no poseen contrato

6.2. Tipo de contrato

6.2.1. Temporal

6.2.2. Indefinido

7. Tipo de trabajo desempeñado

7.1. Asalariado técnico o profesional en puesto cualificado: empleado de organismo público o privado con desarrollo de actividades pedagógico-educativas, como por ejemplo orientador de centro educativo.

7.2. Trabajador manual: actividad remunerada sin ninguna vinculación con el campo educativa, por ejemplo: hostelería y restauración, panadería, centro comercial, factoría...

7.3. Asalariado en puesto auxiliar de oficina: administrativo con labores de administración y gestión.

7.4. Asalariado en puesto comercial: agente comercial en seguros, inmobiliarias, telefonía móvil...

7.5. Autónomo en campo profesional coincidente con la titulación: academias de enseñanza y clases particulares.

CAPÍTULO VI

LA IMPLANTACIÓN DE

LOS NUEVOS PLANES

DE ESTUDIO: MARCO

LEGISLATIVO,

DISFUNCIONES Y

DESAJUSTES

VI.1. Marco Legislativo

Activado el movimiento de reforma en la educación superior a partir de la LRU, el Consejo de Universidades encomendó a la Secretaría General del propio Consejo, la elaboración de un informe sobre las enseñanzas universitarias que sirviera como documento inicial de trabajo. Dicho documento fue conocido con el nombre de *“Documento sobre la Reforma de Enseñanzas Universitarias”* de 1985 y en él se ponían de manifiesto el conjunto de problemas que arrastraba el sistema universitario español: demasiada carga lectiva y excesiva duración de los estudios, falta de control sobre el desarrollo y cumplimiento de las directrices de los planes de estudios en la LGE (Ley General de Educación de 1970), excesiva heterogeneidad de muchos planes de la misma rama... (Sánchez Ferrer, 1996 y De Miguel, 1997). Posteriormente otro documento de este mismo organismo, denominado *“Programa de actuación para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias”* de 1987 establece una serie de propuestas para esta reforma, entre las que cabe destacar: el acortamiento de las enseñanzas, la modificación del catálogo de títulos, la puesta en marcha del sistema de créditos, y por último, el establecimiento de las directrices comunes para todos los títulos de carácter nacional (Sánchez Ferrer, 1996 y De Miguel, 1997). Tras un periodo de consultas y debates en el seno de la comunidad universitaria, este último documento se materializa en dos decretos¹. El primero de los decretos fue RD 1496/87 que trataba sobre cuestiones generales de obtención, expedición y homologación de títulos. El segundo, el RD 1497/87 fue la verdadera piedra angular de la actual reforma de las enseñanzas universitarias, y señaló el marco común en que debía producirse la misma; son las llamadas **Directrices Generales Comunes (DGC)**. Además, aparece una tercera disposición denominada **Directrices Generales Propias (DGP)**. En el preámbulo de las DGC puede leerse que la reforma intenta: *“Acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno, de suerte que, sin abandonar las irrenunciables tareas de transmitir ciencias y realizar*

investigación, pueda la universidad dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo”; así como “redefinir los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio”.

A parte del primer decreto que trata sobre asuntos fundamentalmente burocráticos, veamos con mayor profundidad en qué han consistido los otros dos.

El Real Decreto de Directrices Generales Comunes (R.D. 1497/1987) ha sido 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). 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 finalmente en 1998 (RD 779/98). En todos estos decretos se ponen 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.

En cuanto a los **Reales Decretos de Directrices Generales Propias** 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.

¹ A este respecto hay autores como Morales (1996:111) que denuncian precisamente lo contrario, es decir, la ausencia de un periodo de debate previo con miras a clarificar los objetivos a alcanzar, por todo lo cual éstos quedaron definidos de forma imprecisa.

Siguiendo a Noguero (1998:78-87) las directrices generales comunes y propias han tomado forma a través de diferentes acontecimientos que dicho autor cifra en los siguientes:

1. Creación de un Catálogo de títulos universitarios oficiales

En la actualidad, el número de títulos del Catálogo asciende a 133, creados fundamentalmente en los años 1990 y 1991 (97 títulos), destacando en 1990 los de Humanidades y Ciencias Experimentales y de la Salud; en 1990 y 1991, los de Ciencias Sociales y Jurídicas y en 1991 y 1992 los de Enseñanzas Técnicas.

Se puede asegurar, salvo alguna excepción, que el Catálogo de títulos es suficientemente amplio (50% de crecimiento con respecto a la situación anterior) y mucho más racional que el anterior, evitando las agrupaciones de títulos escasamente afines y consolidándose como títulos antiguas especialidades.

También hemos de resaltar, que títulos propios de Universidades, con o sin estructura cíclica, han servido de experiencia para la creación de nuevas titulaciones, así como que se ha producido la incorporación de enseñanzas antes ajenas a la Universidad (Educación Física, Turismo, etc.), todo lo cual ha dado lugar a un crecimiento importante del número de títulos. Es evidente que, a medida que lo demanden las necesidades del mercado, el Catálogo se irá incrementando y, de hecho, están en estudio dos o tres títulos nuevos.

Tabla 9. Títulos universitarios del catálogo por grandes áreas, según su incorporación temporal. Tomado de Noguero (1998:79)

Área	Total	% s/tot	Años							
			1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Humanidades	26	19'55%	-	20	2	3	-	-	-	-
Ciencias Sociales y Jurídicas	28	21'05%	-	11	13	3	-	-	-	1
Ciencias Experimentales y de la Salud	22	16'54%	1	12	4	1	1	2	1	1
Enseñanzas Técnicas	57	42'86%	-	12	23	20	-	2	-	-
Totales	133	100%	1	55	42	27	1	4	1	2

2. Establecimiento de una estructura cíclica y relación flexible y multidireccional entre los distintos títulos universitarios oficiales

Quizá una de las novedades más importantes de la implantación de los nuevos planes de estudio ha sido la estructura cíclica sin división en cursos constituidos por un conjunto predeterminado de asignaturas. De esta forma el estudiante puede construir su propio itinerario sin necesidad de seguir ordenada y secuencialmente los cursos en que se estructuraban los antiguos planes, y que habían 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. Aunque como veremos con posterioridad este aspecto forma más bien parte del mundo de los "deseos" que de la realidad.

También se produce un fenómeno realmente destacable, ya que se confiere personalidad propia a lo que anteriormente eran especialidades de una titulación y, fundamentalmente, se crean las titulaciones de sólo segundo ciclo,

pudiendo accederse a muchas de ellas desde títulos de primer ciclo, no sólo complementarios, sino, en ocasiones heterogéneos.

Esta novedad de los títulos oficiales universitarios es decisiva en cuanto que ayuda a consolidar dos características esenciales: la flexibilidad de las relaciones entre títulos y la ruptura de la relación rígida y unívoca entre: centro, título y capacitación profesional.

Finalmente la relación flexible y multidireccional entre títulos se produce a través del establecimiento de accesos entre los primeros ciclos y los segundos ciclos, sean terminales o no, o independientes o no. Los accesos multidireccionales entre titulaciones distintas, que pueden conllevar, en algunos casos, la necesidad de cursar determinados complementos de formación, son la piedra angular de la flexibilidad de las formaciones que establece la reforma y que, junto con la flexibilidad institucional y personal de los "currícula" constituyen uno de los elementos capitales y más positivos de la misma. En efecto, la relación y comunicabilidad entre titulaciones consagra el principio de que la capacidad formativa no se predica rígidamente de determinados contenidos sistematizados mecánicamente sino que diversos conjuntos formativos, diferentes entre sí, capacitan en la misma medida, intelectual y académicamente, para cursar ciertos segundos ciclos.

La relación entre títulos distintos, así como el acceso entre ciertos primeros ciclos y determinados segundos ciclos que no son continuación directa de aquellos, rompe la rigidez de las cualificaciones profesionales y la atribución automática, a unos únicos estudios, de campos competenciales propios y excluyentes. En este sentido, la creación de titulaciones de sólo segundo ciclo, a las que se puede acceder desde determinados primeros ciclos, pone de manifiesto y confiere carta de naturaleza legal a realidades laborales propias de un mercado de trabajo ágil y dinámico, producto de una sociedad industrial avanzada.

Consecuencia de lo anterior, son por ejemplo las titulaciones de "Enología"; "Ciencia y Tecnología de Alimentos"; "Ingeniero de Materiales"; "Psicopedagogía", etc., licenciaturas todas ellas de solo segundo ciclo, a las que se puede acceder desde primeros ciclos correspondientes a titulaciones distintas. *"El cuestionamiento de esta posibilidad (una de las innovaciones más afortunadas de la reforma, dicho de otra manera, la consideración de que un segundo ciclo, por muy autónomo que sea, debe entenderse como el segundo nivel de un único primer ciclo previo) impidiendo, así, el acceso de otras formaciones y aproximaciones científicas; esta consideración, repito, constituye un paradigma del corporativismo más cerrado y del miedo a la competitividad y a la libre oferta, en el mercado, de distintas formaciones académicas convergentes"* (García, 1998:71).

Tabla 10. Títulos universitarios del catálogo y en proceso de extinción, por grandes áreas y estructura cíclica. Tomado de Noguero (1998:81)

Área	Totales		A extinguir		Catálogo		Titulos sólo 1º ciclo		A extinguir		Catálogo		Titulos ciclo largo		A extinguir		Titulos sólo 2º ciclo	
	Nº tit.	% s/tot.	Nº tit.	% s/tot.	Nº tit.	% s/área	Nº tit.	% s/tot.	Nº tit.	% s/área	Nº tit.	% s/tot.	Nº tit.	% s/área	Nº tit.	% s/tot.	Nº tit.	% s/tot.
Humanidades	26	19.5%	6	6.9%	1	3.8%	2	3.6%	21	80.7%	4	38.8%	4	66.6	12.1%	4	15.3%	20%
Ciencias Sociales y Jurídicas	28	21%	8	9.2%	14	50%	3	5.5	10	35.7%	5	18.5%	4	62.5	15.1%	4	14.2%	
Ciencias Experimentales y de la Salud	22	16.5%	16	18.3%	6	27.2%	6	11.1	12	54.5%	10	22.2%	4	62.5	30.3%	4	18%	20%
Enseñanzas Técnicas	57	42.8%	57	65.1%	38	66.6	43	79.6	11	19.30	14	20.3%	14	24.5	42.4%	8	14	40%
Totales	133	100	87	100	59	44.3	54	100	54	40.6	33	100	37.9	100	20	15	100	

Tabla 11. Número de planes de estudio homologados por grandes áreas y estructura cíclica. Tomado de Noguero (1998:82).

Área	Número total planes	% s/total planes	Títulos de sólo 1º ciclo			Títulos de ciclo largo			Títulos de sólo 2º ciclo		
			Nº total de planes	% s/tot área	% s/tot ciclo	Nº total de planes	% s/tot área	% s/tot ciclo	Nº total de planes	% s/tot área	% s/tot ciclo
Humanidades	346	17'9%	9		0'9%	320		39'8%	17		11'8%
				2'6%			92'4%	4'9%			
CC. Sociales y Jurídicas	820	42'4%	543		55'1%	227		28'2%	50		34'9%
				66'2%			27'6%	6'1%			
CC. Experimentales de la Salud	283	14'6%	97		9'8%	152		18'9%	34		23'78
				34'2%			53'7%	12'%			
Enseñanzas Técnicas	481	24'9%	335		34%	104		12'95 %	42		29'3%
				69'6%			21'6%	8'7%			
Totales	1.930	100%	984	50'9%	100%	803	41'6%	100%	143	7'4%	100%

3. Regulación de la duración de las nuevas enseñanzas universitarias

La introducción de la estructura cíclica ha venido acompañada de una regulación en la duración de las enseñanzas universitarias. De la antigua duración de 3 años para las diplomaturas y 5 para las licenciaturas, la nueva organización contempla diferentes posibilidades. Se siguen manteniendo los 3 años para los planes de estudio de ciclo corto sin embargo, en los planes de estudio de ciclo largo se barajan distintas posibilidades que podemos apreciar con mayor profundidad en la tabla 11. No obstante, en dicha tabla, es la reducción de los planes de estudio de ciclo largo a 4 años (en 2 ciclos de 2+2) la mayor novedad sobre la regulación de la duración de las enseñanzas universitarias. Por otra parte además, se tiene en cuenta la antigua duración de 5 años con las combinaciones en 2 ciclos de 3+2 / 2,5+2,5 / y 2+3.

Tabla 12. Número de planes de estudios homologados de títulos de ciclo largo, por grandes áreas y estructura cíclica en años. Tomado de Noguero (1998:84)

Área	Totales		Estructura de los planes (años por cada ciclo)														
	Nº total planes	% s/t. planes	2 + 2			3 + 2			2'5 + 2'5			2 + 3			Suma > 2 a 2º ciclo		
			Nº de planes	% s/tot. área	% s/tot. 2+2	Nº de planes	% s/tot. área	% s/tot. 3+2	Nº de planes	% s/tot. área	% s/tot. 2'5+2'5	Nº de planes	% s/tot. área	% s/tot. 2+3	Nº de planes	% s/tot. área	% s/tot. > 2 a 2º c
Humanidades	320	41'2%	280		51'4%	40		21'1%									
				87'5%			12'5%										
CC. Sociales y Jurídicas	227	29'2%	182		33'4%	43		22'7%				2		5'8%	2		4'7%
				80'1%			18'9%						0'8%			0'8%	
CC. Experim. Y de la Salud	124	16%	73		13'4%	47		24'8%	1		12'5%	3		8'8%	4		9'5%
				58'8%			37'9%			0'8%			2'4%			3'2%	
Enseñanzas Técnicas	104	13'4%	9		1'6%	59		31'2%	7		87'5%	29		85'2%	36		85'7%
				8'6%			56'7%			6'7%			27'8%			34'6%	
Totales	775	100	544	70'1	100	189	24'3	100	8	1'03	100	34	4'3	100	42	5'4	100

4. La aparición del concepto de crédito y la carga lectiva de los nuevos planes de estudio homologados

En el artículo 2 del R.D. 1497/87 aptdo. 7 podemos leer que crédito es *"la unidad de valoración de las enseñanzas y corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias"*. A partir de esta unidad de valoración se han elaborado las cargas lectivas de cada uno de los diversos títulos de primer, segundo y sólo segundo ciclo.

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. Este número de créditos traducido en horas supera en muchas ocasiones la carga lectiva que tenían los antiguos planes. Si exceptuamos las Ingenierías superiores, es difícil encontrar planes que tuviesen una carga lectiva real superior a las 2.500 horas y algunos de ellos no llegaban siquiera a las 2.000 horas.

Inicialmente se definieron unos máximos que permitían incrementar en un 50% el número total de créditos, máximo que se redujo a un 15% en 1994, con la excepción de las Ingenierías a las que se permitía llegar hasta los 375 créditos.

En este sentido si llevamos a cabo unos cálculos elementales podemos apreciar que los alumnos no pueden cursar mas allá de 60 a 65 créditos por año. Si a ello añadimos que los estudiantes universitarios deben tener algún tiempo disponible para actividades no directamente ligadas al estudio, entenderemos las palabras de Morales (1996:113) cuando dice: *"es casi imposible obtener las licenciaturas en 4 años, hecho que empieza a ser evidente en las universidades que iniciaron antes el proceso de implantación. No conviene olvidar que en algún momento se presentó esta duración acortada como uno de los objetivos de la reforma y que el preámbulo del real decreto*

calificaba de excesiva la duración y la carga lectiva de los planes vigentes hasta entonces".

Tabla 13. Número de créditos de la carga lectiva de los planes de estudios homologados, por grandes áreas y estructura cíclica. Tomado de Morales (1996:115)

Áreas	Títulos sólo 1º ciclo		Títulos ciclo largo		Títulos sólo 2º ciclo	
	Nº de créditos		Nº de créditos		Nº de créditos	
	Media	Min./ max.	Media	Min./ max.	Media	Min./ max.
Humanidades	198'8	186-207	305'9	300-375	137'5	120-150
CC. Sociales y Jurídicas	206'8	180-250	311'4	300-380	142'7	120-160
CC. Experimentales y de la Salud	220'5	180-270	343	300-540	144'4	120-163
Enseñanzas Técnicas	229	180-270	370'6	300-450	148	120-161

5. Establecimiento de accesos a segundos ciclos de otras titulaciones

En un apartado anterior hemos destacado la idea de flexibilidad y multidireccionalidad entre los distintos títulos universitarios oficiales. En este sentido cabe hablar del establecimiento de accesos a segundo ciclo de otras titulaciones. 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.

6. Creación de cuatro tipos de materias en la ordenación de los nuevos planes de estudio

Frente a la ordenación de los antiguos planes de estudio en asignaturas fundamentalmente troncales, y la presencia más bien escasa de la optatividad, la ordenación producto de la implantación de los nuevos planes de estudio, crea cuatro tipos de materias distintas. Se definieron 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 materias de **libre elección o configuración**, con las que el alumno contribuía al diseño personal del currículo.

Si apreciamos detenidamente las tablas 14 y 15 podemos apreciar como la troncalidad media hasta el año 1996 era del 43,25% y 49,93% en los planes de dos ciclos y de sólo un primer ciclo respectivamente. Este hecho ha provocado que determinados autores, como Morales (1996:117), hayan denunciado la aparición de un fenómeno denominado "*el blindaje de los planes de estudio*". Un fenómeno que fundamentalmente genera que:

- 1) Existan asignaturas de diferentes planes con contenidos parecidos, que tengan denominaciones y número de créditos distintos, estando además atribuidas a áreas de conocimiento diferentes.
- 2) No se aprovechen los recursos, que es uno de los objetivos de la reforma.
- 3) Se complique a los estudiantes el cambio de titulación, incluso en la misma universidad, haciendo que las convalidaciones sean difíciles de llevar a cabo.

Tabla 14. Carga lectiva porcentual de los planes de estudio de dos ciclos homologados por el Consejo de Universidades hasta diciembre de 1995. Tomado de Morales (1996:116)

Área	Créditos	Troncal	Adicional	Obligatorio	Optativo	Libre Configuración
Humanidades	306,8	36,51%	4,95%	19,78%	26,21%	11,67%
C. Experimentales	315,4	43,98%	8,28%	15,09%	21,15%	9,96%
C. Sociales y Jurídicas	311,7	42,83%	6,48%	25,18%	18,51%	10,43%
E. Técnicas	384,2	42,99%	8,56%	19,36%	15,20%	10,28%
C. Salud	405,5	65,43%	11,05%	5,25%	7,89%	9,86%
Media	332	43,25%	7,05%	18,83%	19,85%	10,72%

Tabla 15. Carga lectiva porcentual de los planes de estudio de primer ciclo homologados por el Consejo de Universidades hasta diciembre de 1995. Tomado de Morales (1996:116)

Área	Créditos	Troncal	Adicional	Obligatorio	Optativo	Libre Configuración
Humanidades	198	45,96%	2,53%	21,21%	18,18%	12,19%
C. Experimentales	205,5	57,18%	2,68%	18,25%	10,71%	9,98%
C. Sociales y Jurídicas	205,7	56,49%	4,91%	16,92%	11,28%	10,11%
E. Técnicas	227,5	45,54%	7,91%	22,07%	11,47%	10,02%
C. Salud	219,3	62,84%	8,57%	11,40%	6,75%	9,94%
Media	219,9	49,93%	6,96%	19,83%	11,14%	10,05%

Leyenda:

Adicional: créditos añadidos a troncales por cada universidad.

VI.2. El proceso de elaboración y aplicación de los nuevos planes de estudio y sus disfunciones y desajustes

A pesar de lo legislado acerca de la reforma, podemos afirmar, sin embargo, que todo este esfuerzo "renovador" estaba viciado desde su origen. La reforma se había planteado como la implantación de nuevos planes de estudios, y no como la construcción real de nuevos currícula (De Miguel, 1997:56). A este respecto, sería interesante recordar las diferencias entre plan de estudios y currículum. Mientras que el plan se concibe como "un conjunto de

enseñanzas organizadas por una universidad, cuya superación da derecho a la obtención de una titulación" (RD 1497/87, art. 2.3.) el concepto de diseño curricular 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.). 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 debería suponer tal y como recuerda Altbach (1990) un cambio planificado aplicable tanto a su componente organizativo, como a su currículum. De esta forma *"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, las 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). A este respecto Rebollo y García (1995:150) concluyen lo siguiente: *" desde nuestro punto de vista la reforma de la enseñanza universitaria requiere no sólo cambios en los contenidos (planes de estudios), sino también en otros elementos curriculares (objetivos, metodología de enseñanza, sistemas y estrategias de evaluación) que comienzan en el aula universitaria"*.

En relación con esta idea debemos destacar como aspecto fundamental que el conjunto de elementos que determinan el éxito en los procesos de las reformas educativas es algo más que una simple apuesta por modificar las estructuras y modelos organizativos de la institución universitaria. De este

modo, podemos hablar de: *“la legislación que las regula, la filosofía en que se inspiran, su implementación, es decir, la forma de llevarlas a cabo: planificación, coordinación, el nivel de información de los interesados, el personal que debe ponerlas en práctica, la financiación, la infraestructura (aulas, laboratorios, bibliotecas), el grado de satisfacción, insatisfacción de los implicados, así como el nivel de profesionalización conseguido en éstos”*. (Cajide y otros, 1997:283). Como podemos comprobar son numerosos los aspectos que determinan el éxito de todo proceso de reforma educativa, aunque haya autores que destaquen algunos elementos sobre los demás. Para Murphy (1991) los directivos y planificadores juegan un papel primordial, mientras Sykes (1986) sitúa al profesorado en el centro de toda reforma educativa; McCasling y Good (1992), destacan los aspectos de financiación y recursos; Mauch y Sabloff (1995) plantean la necesidad de un compromiso gubernamental con la educación superior y Slowey (1995) y Hills (1994), insisten entre otros aspectos, en la necesidad de incorporar nuevos métodos de enseñanza. Precisamente la posición de estos dos últimos autores, es la que consideramos más relevante por centrarse en la incorporación de aspectos eminentemente educativos, cuya concurrencia puede llegar a dar lugar a la aparición del concepto de innovación pedagógica.

Cabría entonces recordar lo que ha supuesto la implantación de nuevos planes de estudio en el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias: fundamentalmente cambios de carácter organizativo-administrativos. Volvemos entonces a retomar la idea clave de nuestra argumentación: ***los nuevos planes de estudio de nuestras universidades han representado fundamentalmente una reforma estructural en la que se ha dado un acentuado inmovilismo en los procesos de innovación educativos; si se quiere pues, un considerable olvido de los aspectos curriculares.***

Si se hubiese acometido la reforma de las enseñanzas universitarias como un verdadero diseño curricular es probable que, a estas alturas, se hubiese conseguido el objetivo de la innovación pedagógica. Por ello no debemos olvidar con Weick (1976), que el cambio en un elemento educativo,

aun conscientes de la débil articulación interna del mismo, incidirá probablemente sobre otros elementos y dimensiones; al fin y al cabo, la estructura universitaria también tiene carácter sistémico. El problema llegado este momento, es preguntarse si cabe hablar de algún cambio significativo en los elementos educativos propuestos antes y después de la reforma de las enseñanzas universitarias. Si la respuesta es no, deberíamos considerar los nuevos planes de estudio implantados en nuestras universidades como una reforma centrada en la dimensión estructural y carentes de pretensiones de carácter innovador (pedagógicamente hablando). En definitiva, podemos hablar de un primer fallo en el desarrollo de la reforma de las enseñanzas universitarias: **SU DISEÑO**.

Junto a este primer fallo, 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 les había sido concedida, 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), elaborando sus planes de estudio tomando como base 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. Es lo que anteriormente denominábamos “*el blindaje de los planes de estudio*”. 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 currículum de las titulaciones ha primado más la vieja fórmula del «reparto del pastel» que 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 currículum. El margen de libertad que el Ministerio concede a cada Universidad en la elaboración del currículum, 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)

Por otra parte los primeros estudios de evaluación de la reforma universitaria han diagnosticado graves problemáticas que ponen en peligro su continuidad. La respuesta institucional no se ha hecho esperar y así se ha promulgado el RD 1267/94 que modifica algunos aspectos del RD 1497/87, piedra angular de la reforma universitaria. En general, se echan de menos estudios de corte empírico que no provengan de la administración pública. 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; Más y Ribas, 1996; De Miguel, 1997; De Luxán, 1998, Michavila y Calvo, 1998 y Michavila, 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 constituyesen 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... (Michavila y Calvo, 1998: 66-68) También un trabajo dirigido por Rodríguez Espinar en el curso 1992 reveló un incipiente rechazo por la implantación de los nuevos planes de estudio, así como una tipología de problemáticas semejantes a las anteriormente citadas. Por otra parte, otro de los escasos trabajos 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 precarias, escasas y poco conectadas con la realidad laboral. También se han elaborado numerosos informes, todos relacionados con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria; así podemos destacar los primeros resultados de dicha convocatoria desarrollados en la Universidad de Granada (Gabinete de Evaluación Mejora de la Calidad, 1999), en la Universidad Autónoma de Madrid (Gabinete de Estudios, Planificación y Organización, 1998) o en la Universidad Carlos III (Comité de Calidad de la Universidad Carlos III, 1998). En todos ellos se muestran los indudables avances, pero también los numerosos desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida al proceso de reforma.

Finalmente Noguero (1998:87-88) señala además como problemas derivados de la implantación de los nuevos planes de estudio los siguientes:

- 1) Exceso de carga lectiva.
- 2) La posible incidencia en el fracaso escolar de la organización docente semestral/cuatrimestral por el número elevado de asignaturas de los planes de estudios, según el ciclo de que se trate.
- 3) La tendencia a una duración de 4 de los nuevos planes de estudios, pero con una carga mínima de 300 créditos, que incide en la capacidad de asimilación de los conocimientos.

- 4) La transferencia de carga lectiva de materias troncales a materias obligatorias, cuando la Universidad ha estimado que era insuficiente la fijada en las directrices propias, completando los contenidos en materia obligatorias y optativas, con una limitada apertura multidisciplinar, a pesar de la exigencia de un mínimo del 15% en materias complementaria o instrumentales.
- 5) Las dificultades para organizar la docencia de las materias optativas y para facilitar la elección por el alumno de las materias de libre configuración.

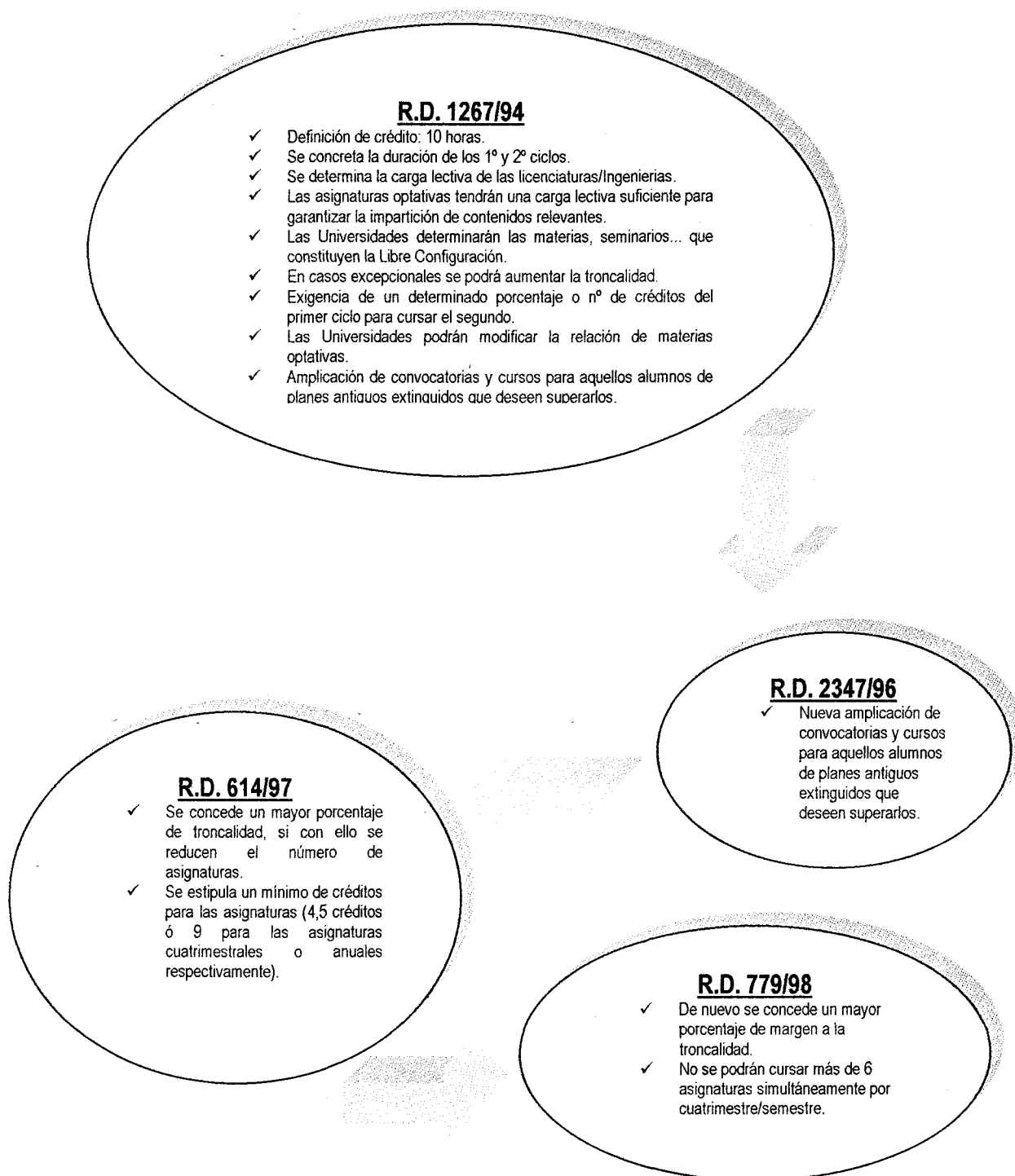
Con este panorama parece obvio un replanteamiento de la reforma de las enseñanzas universitarias y cabe hacer una mención explícita del RD 2347/96 y de un conjunto de soluciones de urgencia que se han venido adoptando. Michavila (1998:70) clasifica al conjunto de soluciones en dos niveles: un primer nivel referido a las propuestas hechas al gobierno para que modificase la normativa; y un segundo sobre las posibles mejoras a introducir, formuladas por la Secretaría General del Consejo de Universidades. Dentro del primero destacamos: la disminución del fraccionamiento excesivo de los planes de estudio, la disminución del exceso de carga lectiva, la disminución del número de asignaturas por motivos normativos y no por contenidos de los programas docentes... . Dentro del segundo grupo de soluciones destacan propuestas acerca del número de asignaturas por año académico, sobre las materias de libre elección, sobre las asignaturas optativas... . El primer grupo de soluciones ha tenido su respuesta en la promulgación del RD 614/97 que ha desacreditado si cabe aún más, al RD 1497/87 y por ende el corazón mismo de la reforma universitaria. El segundo grupo de soluciones fueron recogidas como texto legal en forma de acuerdo, publicado inmediatamente en el BOE para su reconocimiento en los campus, y hace unos años se ha materializado con la promulgación del RD 779/98.

En cualquier caso, consideramos conveniente un análisis más profundo del conjunto de Reales Decretos que desde 1994 vienen promulgándose con el

objetivo común de modificar el R.D. 1497/87 (DGC) ante las numerosas disfunciones y desajustes detectados. A continuación ofrecemos una visión gráfica, donde recogemos someramente una descripción de las modificaciones efectuadas sobre dicho Real Decreto a partir de los cuatro restantes publicados desde 1994². Con posterioridad mostraremos un análisis más pormenorizado.

² Reales Decretos 1267/94, 2347/96, 614/97 y 779/98

Figura 10 . Descripción de las modificaciones efectuadas sobre el Real Decreto 1497/87 (DGC)



ANÁLISIS DE LAS MODIFICACIONES

Si analizamos atentamente el contenido de los Reales Decretos que han modificado el R.D. sobre Directrices Generales Comunes apreciaremos que todos los cambios propuestos poseen un claro signo organizativo-administrativo. No hay atisbos de enmiendas que tengan relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se incide en aspectos relacionados fundamentalmente con las asignaturas: carga lectiva, duración, número de ellas... Sobre todo a partir de 1996 se nota (aunque en 1994 también se hace mención de ello) una tendencia correctora consistente en una tarea casi frenética por aumentar la troncalidad. Junto a este fenómeno también se registra el aumento de la carga lectiva de las asignaturas, así como la prescripción de un número máximo de asignaturas por cuatrimestre/semestre.

Se ha buscado corregir los desajustes y disfunciones relacionados con la excesiva fragmentación de asignaturas y el exceso de la carga lectiva por año, y de paso cumplir con las recomendaciones que Michavila y Calvo (1998:72) denominan de segundo nivel (Consejo de Universidades, 1996).

"Hay que considerar que con estas medidas, aún en el supuesto de que todas se cumplieran con la mayor amplitud, no se cierran, ni mucho menos, las posibilidades de mejora de la actual ordenación académica" (Michavila y Calvo, 1998:76).

Aun estando de acuerdo con ellos en parte, disentimos de su tibieza, porque si como ellos bien dicen: *"nuestros estudiantes siguen agobiados por planes de estudio excesivos, enciclopédicos, no pensados para **seleccionar opciones con criterios científicos, sino para acumular conocimientos**"*³, no creemos que sólo la corrección de los abusos⁴ acabe con tal situación. Pensamos igual que Ortega (1930) y actualmente De Miguel (1997) que una

³ Michavila y Calvo, op. c., p. 76

⁴ Emulando el término ortegiano para designar lo que actualmente conocemos como desajustes

verdadera reforma de la universidad debe estar sustentada en la creación de nuevos usos, o lo que es lo mismo en un verdadero diseño curricular. Si cambiamos los contenidos, o mejor los fraccionamos y les ponemos distintos nombres, modifiquemos también los objetivos y metodologías de enseñanza, las prácticas de evaluación del aprendizaje...

En definitiva, creemos que a pesar de lo legislado, seguimos considerando insuficientes todos los esfuerzos realizados, aunque debemos admitir aspectos positivos en la reforma de las enseñanzas universitarias (por ejemplo mayor oferta de titulaciones, posibilidad de elección de parte del currículum por parte del alumno, organización de la actividad docente en cuatrimestres, importancia concedida a los créditos prácticos y el conocimiento de los estudios realizados en otras instituciones). Por tanto, podemos concluir que con la reforma de los planes de estudio y sus modificaciones posteriores no se ha dado respuesta a los graves problemas que tiene la enseñanza superior (Sánchez Ferrer, 1996), a pesar de que las universidades reúnen condiciones óptimas para la innovación (Van Vught, 1990).

VI.3. La implantación de los nuevos planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

VI.3.1. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada fue creada por el Consejo de Universidades el 6 de abril de 1992 y aprobada por el Claustro de dicha Universidad, mediante la integración de los estudios de Pedagogía y Magisterio, el 25 de junio de 1992 (Decreto de la Junta de Andalucía 158/1992 de 1 de septiembre).

En el claustro universitario celebrado el 25 de junio quedó aprobada la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y se aprobó también la constitución de una Comisión encargada de ponerla en marcha previsiblemente para el curso 93-94.

Con fecha 1 de septiembre de 1992 el rector nombró a Víctor López coordinador de la Comisión Gestora de la futura Facultad. Se designaron como miembros de dicha Comisión a Francisco Fernández García, Francisco Fernández Palomares, Juan Bautista Martínez, Miguel Pereira, Luis Rico y María Dolores Villuendas. Dicha designación no estuvo exenta de polémica y así en la Junta de Centro celebrada el 4 de noviembre de 1992 algunos profesores mostraron su disconformidad por la forma en que había sido nombrada la Comisión Gestora sin contar con los Departamentos. Se produjeron numerosas intervenciones, unas a favor y otras en contra, llegándose finalmente a la aprobación del siguiente texto:

“La Junta de Centro de la Escuela Universitaria del Profesorado, reunida en sesión ordinaria el día 4 de noviembre de 1992, desea hacerle llegar mediante el presente escrito, su desacuerdo con los criterios que se han seguido para designar a los miembros de la Comisión Gestora de la Facultad de Ciencias de la educación, por lo que solicita que a sus actuales

componentes se sume la presencia de otras sensibilidades de áreas y departamentos que no han quedado reflejados en la configuración de una Comisión de tan singular trascendencia” (López, 1997: 322).

Presupuestariamente la nueva Facultad de Ciencias de la Educación comenzó el 1 de enero de 1993. La Comisión Gestora asumió las competencias, en funciones, de la antigua escuela. El director de la misma (Francisco Fernández García), sin embargo, no cesó hasta el 14 de julio de 1993. Pocos días después, el 23 de junio, quedaba disuelta la Comisión Gestora y se nombró como primer decano de la Facultad a Víctor López Palomo.

En cuanto a los Planes de Estudio que se impartían en la Facultad en su fecha de creación encontramos los siguientes:

1. Por una parte los antiguos planes de estudios de Magisterio de 1971 y reformados por última vez mediante Orden Ministerial de 13 de junio de 1977, es decir las especialidades de:
 - Filología (Inglesa y Francesa).
 - Ciencias Físico-Naturales.
 - Ciencias Humanas.
 - Preescolar.
 - Educación Física.
2. Por otra parte la Especialidad de Educación Musical que se crea en el mismo Decreto de creación de la Facultad.
3. Finalmente los estudios de Licenciado en Filosofía y Letras (Sección Pedagogía) implantados en la Universidad de Granada a partir de la Orden Ministerial de 23 de abril de 1983 e impartidos desde esa fecha, hasta 1992 en la Facultad de Filosofía y Letras Edificio B, compartiendo

ubicación con las Licenciaturas de Psicología y Filosofía; el edificio que actualmente alberga los estudios conducentes a la Licenciatura de Psicología. En el curso 1993-94 los estudios de Filosofía y Letras (Sección Pedagogía) trasladan su ubicación definitiva a la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

VI.3.2. Los nuevos planes de estudio de mitad de los 90 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Como llevamos mencionando a lo largo de todo el trabajo el Real Decreto 1497/87 estableció las directrices generales comunes para la reforma de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Basado en esta normativa, todas las Universidades Españolas iniciaron un proceso de reforma que culminó con la aprobación de los nuevos planes de estudio, tanto en las titulaciones ya existentes como en la aparición y desarrollo de nuevas titulaciones académicas.

En este contexto de cambio los planes de estudio de las nuevas titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada fueron aprobados en los años 1994 y 1995, a través de las resoluciones de 28 de julio de 1994 y de 31 de julio de 1995, respectivamente. El Consejo de Universidades por su parte, resolvió la homologación de estos planes de estudio, por acuerdo de su Comisión Académica el 26 de mayo de 1994 y el 14 de julio de 1995.

El total de nuevos planes aprobados e implantados asciende a 9, correspondiendo a diferentes Diplomaturas de Magisterio, así como a las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.

En principio en el curso 1994-95 se implantan las especialidades de:

- ✓ Educación Primaria.
- ✓ Educación Musical.
- ✓ Educación Física.
- ✓ Educación Infantil.
- ✓ Educación Especial.
- ✓ Lengua Extranjera.

Un año más tarde en el curso 1995-96 se implanta la diplomatura de Audición y lenguaje, con lo cual se completa el nuevo catálogo de diplomaturas de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía que sustituye a la titulación de Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía de 1983. Finalmente en el curso 1996-97 se implanta la Licenciatura de segundo ciclo de Psicopedagogía. A la vez que empieza el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio, comienzan paralelamente a extinguirse los antiguos, aunque hay un tiempo en el que ambos coexisten paralelamente.

A continuación ofrecemos un cuadro resumen donde se especifica la carga lectiva de cada una de las titulaciones, por tipo de materias que ha estado vigente hasta la Adecuación Técnica de los Planes de Estudio que ha entrado en vigor en el curso 2000-2001:

Tabla 16. Carga lectiva de las titulaciones que se han impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hasta la Adecuación Técnica de los Planes de Estudio que ha entrado en vigor en el curso 2000-2001

TITULACIÓN	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias Optativas	Libre Configuración	Créditos Totales
Audición y Lenguaje	124	16	31	19	190
Educación Especial	128	12	31	19	190
Educación Física	128	12	31	19	190
Educación Infantil	118	24	29	19	190
Educación Musical	134	8	28	20	190
Educación Primaria	120	20	30	20	190
Lengua Extranjera	128	12	31	19	190
Pedagogía	137	12	121	30	300
Psicopedagogía	64	-	53	13	130

VI.3.3. La adecuación técnica de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación del curso 2000-2001

La adecuación técnica de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación debe entenderse como parte del proceso de adaptación de dichos planes al conjunto de Reales Decretos en que se ha vertebrado la reforma de los Planes de Estudio en la Universidad Española desde 1987. Desde ese año hasta el 2000 se han promulgado determinados Reales Decretos en orden a tratar de mitigar las evidentes disfunciones que se han derivado de este proceso de reforma. Se han propuesto medidas correctoras que han solucionado desajustes puntuales, pero el problema de fondo sigue existiendo y existirá mientras no se acometa una verdadera reforma que incluya los aspectos curriculares (objetivos y métodos de enseñanza, prácticas de evaluación, etc (De Miguel, 1997).

En este contexto debemos situar la Adecuación Técnica del curso 2000-2001, que en palabras del propio Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación ha consistido en un *"maquillaje, un*

retoque voluntarioso, donde no hay modificaciones de peso, ni reformas importantes”⁵.

Básicamente pues, la adecuación técnica ha consistido en los siguientes aspectos:

DESCRIPCIÓN DE LA ADECUACIÓN TÉCNICA

PARA TODAS LAS ESPECIALIDADES

1. Matriculación de una máximo de 6 asignaturas simultáneamente por cuatrimestre.
2. Mínimos de 4,5 créditos para las asignaturas cuatrimestrales y de 9 para las anuales.
3. Reducción/Fusión de asignaturas.
4. Disminución de la carga lectiva de la optatividad y la libre configuración y aumento de la troncalidad y la obligatoriedad.
5. Paradójicamente ello ha provocado un aumento de la ratio de optatividad ofertada (número de créditos optativos/número de créditos troncales) que ha aumentado de 1,6 a 2,2.
6. Cambio de curso en la ubicación de algunas asignaturas.
7. Desdobles de grupos y asignaturas.

PARA LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA

1. Posibilidad de realizar la licenciatura en 4 ó 5 años. Se puede hacer en 4 años si se va eligiendo paulatinamente la optatividad del 3º curso entre los restantes. También se puede hacer en 5 años si no se hace la operación anterior y se van cogiendo los cursos tal y como se ofrecen.
2. El 3º curso es entero de asignaturas optativas.
3. Las asignaturas optativas no son de ciclo, sino de titulación.

⁵ Extracto extraído de la entrevista realizada el 7 de Junio de 2000 sobre la Adecuación Técnica al Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación

4. El primer ciclo de Pedagogía pasa de 150 créditos a 170, con lo cual el alumno que supere dicho ciclo y desee realizar la Licenciatura de Psicopedagogía (130 créditos) no deberá como hasta ahora cumplimentar 20 créditos extras para llegar a los 300 créditos exigibles para una Licenciatura.

La carga lectiva de las diferentes titulaciones tras la Adecuación Técnica ha quedado de la siguiente forma:

Tabla 17. Carga lectiva de las titulaciones en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada tras la Adecuación Técnica de los Planes de Estudio que ha entrado en vigor en el curso 2000-2001

TITULACIÓN	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Libre Configuración	Créditos Totales
Audición y Lenguaje	130,5	18	22,5	19	190
Educación Especial	134	18	19	19	190
Educación Física	137	12	22	19	190
Educación Infantil	123,5	27	20,5	19	190
Educación Musical	143	8	20	19	190
Educación Primaria	129,5	24	17,5	19	190
Lengua Extranjera	136	14	21	19	190
Pedagogía	139,5	18	112,5	30	300
Psicopedagogía	66	-	51	13	130

Tabla 18. Diferencias entre la carga lectiva de las titulaciones que se han impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hasta septiembre de 2000 y tras la Adecuación Técnica de los Planes de Estudio que ha entrado en vigor en el curso 2000-2001

TITULACIÓN	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Libre Configuración	Créditos Totales
Audición y Lenguaje	+6,5	+2	-8,5	-	-
Educación Especial	+6	+6	-12	-	-
Educación Física	+9	-	-9	-	-
Educación Infantil	+5,5	+3	-8,5	-	-
Educación Musical	+9	-	-8	-1	-
Educación Primaria	+9,5	+4	-12,5	-1	-
Lengua Extranjera	+8	+2	-10	-	-
Pedagogía	+2,5	+6	-8,5	-	-
Psicopedagogía	+2	-	-2	-	-

Si observamos la carga lectiva anterior y la que se ha implantado a partir del curso 2000-2001 apreciaremos la tendencia que anteriormente mencionamos, es decir una bajada de la optatividad y la libre configuración y una ganancia de la troncalidad y la obligatoriedad, sin que haya cambiado el número de créditos necesarios para la consecución de una diplomatura (190) o una licenciatura (300).

En definitiva la adecuación técnica de los planes de estudio ha consistido en una disminución en el número de asignaturas y en un aumento de los créditos en las mismas. Todo ello encaminado a la solución de dos de los problemas más acuciantes de la reforma de los planes de estudio: el exceso de carga docente y las micro-asignaturas y el fracaso académico.

Ahora bien, esta adecuación técnica no ha afectado por igual a todas las especialidades. Así, por ejemplo las implantadas en último lugar (por ejemplo Audición y Lenguaje) apenas si han sufrido cambios, ya que su estructura se elaboró teniendo en cuenta las prescripciones de algunos Reales Decretos ya promulgados hasta 1995.

En las especialidades de Magisterio dicha adecuación ha afectado sobre todo a Educación Primaria, titulación que ha experimentado un fortalecimiento de las didácticas especiales. Por otra, parte todas las troncales anuales de 8 créditos han pasado a 9, e incluso 12 créditos. En las Licenciaturas ya hemos comentado las novedades de Pedagogía, sin dudarlo la titulación más modificada, por su carácter de titulación controvertida.

Finalmente no debemos olvidar un aspecto importantísimo, todos los alumnos de los Planes 1994 y 1995 han pasado a ser considerados nuevos alumnos del Nuevo Plan. El Plan producto de la Adecuación Técnica no se ha implantado progresivamente y sus modificaciones pueden provocar problemas en la reconversión de expedientes. En este sentido sería interesante resaltar algunos aspectos:

1. A primeros de Octubre de 2000, cuando se han reconvertido los expedientes, las asignaturas han adoptado nuevos códigos. Por tanto, nadie parte de asignaturas suspendas. Con las asignaturas optativas no hay problemas, porque todas se consideran nuevas. El problema se está generando con troncales y obligatorias. Cuando ello sea así se está procediendo como explicitamos a continuación:
2. Cuando dos asignaturas troncales u obligatorias se han refundido en una, pueden darse las siguientes opciones:
 - a) Si se ha suspendido una de ellas en el momento de hacer la matrícula se le va a descontar el dinero de dicha asignatura. Eso quiere decir que tendrá que examinarse en diciembre de la parte que no haya superado. La nota final de la nueva asignatura será producto de la obtenida en la parte superada en diciembre y la que ya tenía aprobada. Probablemente haya que constituir tribunales especiales dentro de cada departamento para dilucidar la nota final que se le ponga al alumno.

- b) Si se han suspendido las dos se hará la matrícula normalmente, pagando íntegramente la cantidad que valga la misma, pero sin recargo.
 - c) Si se han superado las dos no hay ningún problema, se le reconocerán los créditos de la nueva asignatura.
3. Cuando las asignaturas han aumentado de créditos (caso, por ejemplo de Teoría de la Educación en la licenciatura de Pedagogía) al alumno se le han reconocido unos créditos que en realidad no ha superado.
 4. Como consecuencia de lo anterior al adecuar su expediente se le han “regalado” una serie de créditos que no se le han cobrado. Por tanto, el alumno tiene más créditos superados, y si ya no tiene que superar porque le sobran se le están acumulando como créditos extracurriculares.
 5. Hay asignaturas que antes tenían nueve créditos, se impartían en un año y que han desaparecido. Se han convertido en asignaturas cuatrimestrales de 8 créditos con el mismo volumen de contenidos. ¿Cómo impartir esos contenidos con la mitad de tiempo?.
 6. En general la reconversión de expedientes está llevando consigo un aumento en la nota media de los expedientes más acentuadas cuanto mayor sean las notas obtenidas por el alumno.

VI. 3.4. Disfunciones y desajustes de la reforma universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación

Como acabamos de mostrar se ha iniciado un proceso de reformas de los planes de estudio denominado “Adecuación Técnica”. Desde nuestro punto de vista se nos antoja más bien una actuación de “*contrarreforma*”, una nueva “*vuelta de tuerca*”, un nuevo paso atrás de un proceso viciado desde su origen. En eso y en que esta adecuación debe suponer “*una profundización en los valores positivos y una corrección del rumbo basada en la experiencia*”

acumulada en el proceso”, disentimos de Michavila y Calvo (1998:68-69). Sin embargo, estamos de acuerdo con ellos en que las dificultades *“son sobre todo de tipo práctico y que, muchas veces, en el origen de las disfunciones se encuentran decisiones tomadas por las propias instituciones universitarias, a través de sus Juntas de Gobierno.”*⁶ Nosotros por nuestra parte llegamos más lejos, profundizamos más, y creemos que la raíz de muchas de las disfunciones y disparates en el uso que se ha hecho de la reforma universitaria radican en los propios departamentos, más exactamente en los enfrentamientos entre ellos, o entre las propias áreas de conocimiento de los mismos por un *“trozo del pastel”*. Desgraciadamente en la elaboración de los planes de estudio ha primado, y lo siguen haciendo intereses particulares, que se sitúan por encima de un diseño curricular acorde con nuestro tiempo y capaz de formar a los alumnos en un cúmulo de facetas, que van más allá de la profesionalización que les capacite en su futuro puesto de trabajo.

En este sentido la Facultad de Ciencias de la Educación en un ejemplo fehaciente de todo ello. Comienza la implantación de los nuevos planes de estudio en el curso 1994-95, como ya comentamos anteriormente, y tras numerosas enmiendas materializadas en determinados decretos desde el año 1994 se llega a la actual adecuación del curso 2000-2001.

Creemos que la adaptación de unos planes de estudio de corta duración es un indicador del fracaso global y absoluto de un proyecto (que no nos cansaremos de repetir) está viciado desde su origen. A todo ello debemos unir el componente problemático asociado en mayor o menor medida a la reforma. Si ya existían problemas antes del proceso de reforma consustanciales al funcionamiento de toda institución, el proceso de implantación ha generado un conjunto de desajustes relacionados sobre todo con la dimensión organizativa. Procesos de gestión que en un tiempo anterior a la reforma creaban ciertas disfunciones, con la llegada de ésta se han agravado, tanto por la complejización cuantitativa, como cualitativa de dichos procesos. Algunos datos

⁶ Michavila y Calvo, op. c., p. 69

referentes a los años 1996 a 1998 pueden ayudar a ilustrar el caos administrativo que se ha vivido durante estos últimos años en la Facultad⁷:

1. El número de administrativos que atienden a un alumnado de unos 5.000 alumnos y que ha seguido en progresión ascendente hasta los más de 6.000 actuales es de nueve.
2. El número aproximado de alteraciones de matrícula que se producen en 1996 es de 6.000, de unas 14.000 en 1997 y de unas 10.000 en 1998. Ante estos datos el decanato toma la decisión de autorizar un máximo de dos alteraciones por cuatrimestre en clase para el curso 1999-2000. A la par ha habido alumnos que han efectuado hasta 15 alteraciones de matrícula individualmente durante estos tres años, siendo escasos el número de éstos que no han hecho alguna alteración a lo largo de este periodo.
3. El tiempo medio estimado de cumplimentación de una matrícula es de 20 minutos, si no hay complicaciones, es decir si el alumno no tiene que salir dos o tres veces de secretaría para consultar el horario y cuadrar sus asignaturas. Recordemos a este respecto que el tiempo medio que se tardaba en cumplimentar una matrícula de plan antiguo era por lo menos la mitad más corto (unos 10 minutos).
4. El tiempo medio de espera para que se conteste cualquier tipo de gestión (convalidación, cambio de grupo) se sitúa entorno a los 30 ó 40 días, incluso a veces más.
5. Como consecuencia de lo anterior se genera un proceso de ralentización de las gestiones administrativas. En los procesos de matriculación se generan largas hilera de alumnos, y en muchas ocasiones se pierden los nervios, existiendo conatos de agresiones.
6. A las largas hileras de alumnos y tediosas horas de espera, debemos añadir dos aspectos también significativos:
 - a) Las plazas por asignaturas optativas y de libre configuración son insuficientes.

⁷ Datos aproximativos, cuya fuente de información han sido las dos entrevistas mantenidas con un informante clave del PAS en los años 1996 y 1998

- b) En consecuencia los alumnos se ven abocados a matricularse de asignaturas que no estaban entre sus preferencias.

Algunos de estos aspectos serán debidamente tratados en apartados y estudios posteriores. También resulta relevante la información obtenida del **análisis histórico** hecho sobre las actas correspondientes a las distintas Comisiones Permanentes de Gobierno y Juntas de Facultad donde se han tratado asuntos referentes a la reforma e implantación de planes de estudio.

La nueva configuración docente preconizada por la LOGSE en el sistema educativo no universitario provocó el fortalecimiento de algunas áreas de conocimiento y el debilitamiento de otras en el ámbito universitario. Entre las primeras, podemos situar las didácticas de la expresión musical, corporal y física, la didáctica general y la organización escolar o la pedagogía. Entre las segundas se encuentran las didácticas de las ciencias sociales, experimentales, así como la didáctica de las matemáticas. El nuevo organigrama LOGSE determinó indirectamente la nueva organización de los estudios conducentes a la diplomatura de Magisterio. La desaparición de la especialidades de Ciencias Físico-Naturales y Humanas generó que las didácticas especiales quedaran en cierto modo "*huérfanas*". Bien es verdad, que se les encomendó la docencia de la nueva especialidad de Primaria, pero la situación de privilegio no era la misma. Por el contrario, la creación de nuevas especialidades como Educación Musical más el crecimiento de la Educación Física han determinado el espectacular crecimiento de otras áreas de conocimiento, que de pronto se encontraban con una especialidad concreta en la que impartir docencia.

En este contexto de lucha debemos situar los primeros problemas relacionados con la implantación de los nuevos planes de estudio. Para ilustrar estas primeras disfunciones, las referidas al **reparto y establecimiento de la docencia de los nuevos planes de estudio**, proponemos algunas citas extraídas del desarrollo de las Juntas de Facultad de los años 1994 y 1995:

Asistente 1: *“Los nuevos planes de estudio presentan un perfil de técnico en enseñanza, el modelo que se oferta es excesivamente tecnificado”* (Junta de Facultad celebrada el 31 de enero de 1994).

Asistente 2: *“La interpretación hecha de materias básicas es arbitraria”*

Asistente 3 (en contestación a la anterior afirmación): *“Lo básico está reflejado en el perfil de cada especialidad y se ha tomado como referencia el acuerdo al respecto del Consejo de Universidades”* (Junta de Facultad celebrada el 31 de enero de 1994).

Asistente 4: *“(…) es importante ahora no romper el equilibrio que existía antes de que fuésemos Facultad, se debe seguir insistiendo en pedir incremento de créditos de optatividad para las didácticas especiales”.*

Asistente 5 (en contestación al asistente 4): *“No estoy de acuerdo con qué, de las áreas de Pedagogía y Didáctica, se descarguen créditos para llenar la «cesta» de las didácticas especiales. Por tanto, me adhiero a la propuesta del Vicedecano y demás comisiones de seguir luchando por más créditos de optatividad para ampliar la participación de las didácticas especiales, pero no a costa de las Pedagogías y las Didácticas”* (Junta de Facultad celebrada el 14 de febrero de 1995).

Un segundo aspecto problemático de los nuevos planes de estudio que se estaban implantando en 1994 era la falta de objetivos explícitos a conseguir en cada especialidad. Pensamos que no sólo faltaban objetivos, sino propuestas metodológicas y prácticas evaluativas. En definitiva, una reforma de los nuevos planes de estudio que hubiese consistido en un verdadero desarrollo curricular.

Asistente 6: *“No es admisible estructurar los planes de estudio sin antes especificar objetivos”* (Junta de Facultad celebrada el 31 de enero de 1994).

Una vez transcurrida la fase de implantación empiezan a detectarse nuevas disfunciones de carácter estructural-organizativo. Así, en la Junta de Facultad del 2 de junio de 1995 pueden oírse las siguientes intervenciones al respecto:

Asistente 1: *“La planificación actual poco tiene que ver con lo que se ha venido haciendo hasta ahora en este centro, ya que tenemos: más de 250 asignaturas, más de 54 grupos, más de 1.300 horas de clase y tan sólo disponemos de 24 aulas”.*

Asistente 2: *“(…) sí es cierto, tenemos algún déficit de aulas que intentaremos subsanar...”.*

Asistente 3: *“El número excesivo de alumnos por grupo en este curso que hemos acabado se debe a fallos organizativos que intentaremos subsanar”.*

Podemos apreciar que el exceso de números de asignaturas, de alumnos y de horas de clase, junto a la falta de espacios son desajustes que empiezan a preocupar después del primer año de implantación.

Dos años después en la Junta de Facultad del 18 de julio de 1997 pueden también oírse las siguientes intervenciones:

Asistente 1: *“Pido que se unifiquen en lo posible los programas de la misma asignatura y se tengan en cuenta los contenidos de otras, para no caer en la repetición de los mismos”.*

Asistente 2: *“Sería conveniente que, antes de la matriculación de los alumnos, se repartieran los horarios de optativas”.*

La repetición de contenidos en diferentes asignaturas o la lentitud en la confección de los horarios, son simples puntas de un iceberg de desajustes mucho más amplio y complejo que latente sigue desgastando las estructuras en qué se cimentan los nuevos planes de estudio. Además de estos problemas, el año 1997 supone el inicio del contencioso del practicum que desembocó en

el arbitrio de la Junta de Andalucía mediante Orden de la Consejería de Educación donde se establecieron una serie de prebendas para aquellos centros y profesores que acogiesen prácticos de las licenciaturas de Pedagogía y Psicología.

Ilmo. Sr. Decano: "Debo informar a esta comisión que hay problemas con el practicum, como resultado de la negativa de los centros públicos a admitir alumnos de la Universidad, mientras ésta no exima al profesorado y a sus hijos de las tasas académicas universitarias" (Comisión Permanente de Gobierno celebrada el 22 de octubre de 1997).

Por otra parte, se da el agravamiento de otro desajuste, que en 1999 provoca la toma de medidas drásticas: las incesantes alteraciones de matrícula, casi 14.000 en 1997 determinan la reacción del decanato, que sólo autoriza un máximo de dos alteraciones por cuatrimestre a partir del curso 1999-2000.

Y como la situación, a pesar de las normativas promulgadas, no mejora se llega a la adaptación técnica de los nuevos planes de estudio que muy recientemente (curso 2000-2001) ha entrado en vigor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sin embargo, ya en la Junta de Facultad del 14 de julio de 1998 el Ilmo. Sr. Decano dijo:

"El documento sobre la adecuación técnica de planes de estudio no es un documento de «reforma de la reforma», sino de una adecuación para acomodarlos a las exigencias del RD 779/98. La Facultad ha enviado al Ilmo. Sr. Vicerrector un informe que, sin querer ser definitivo, tiende a aumentar la carga obligatoria y troncal, a la vez que disminuye y concentra la optatividad, y que está a disposición de todos".

Y en esta tesitura nos encontramos actualmente, a la espera de comprobar qué resultados se obtendrán tras la adecuación, de la que personalmente no esperamos grandes resultados, ni creemos que vaya a

convertirse en el instrumento capaz de ir despejando el difuso entramado de disfunciones y desajustes en que se ha convertido la implantación de los nuevos planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en particular y en la universidad española en general.

**MARCO
METODOLÓGICO:
DISEÑO Y ANÁLISIS
DE DATOS Y
DISCUSIÓN DE
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO VII

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

VII.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que guían la presente investigación son los siguientes:

Objetivos Generales:

- ◆ 1. Caracterizar, clasificar y cuantificar las principales problemáticas asociadas en mayor o menor medida a la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de diferentes agentes implicados en el contexto universitario.
- ◆ 2. Valorar en qué medida en la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios han primado los cambios de tipo estructural (organizativo-administrativos) en detrimento de los aspectos educativos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, metodologías de enseñanza y prácticas de evaluación del aprendizaje).
- ◆ 3. Constatar el grado de innovación pedagógica de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios tomando como referencia la titulación de Pedagogía de la Universidad de Granada.
- ◆ 4. Analizar comparativamente el impacto formativo de los dos últimos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (planes de 1983 y 1995) en orden a verificar las perspectivas de formación en las que se asientan y determinar si son, o no son semejantes.
- ◆ 5. Determinar el potencial profesional de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995) a través de aproximaciones materializadas en indicadores sobre la efectividad del aprendizaje.

Objetivos Específicos:

- ◆ 1. Determinar el conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios, 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 años 1996 a 2000.
- ◆ 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 en los estudios transversales I de 1996 y VI de 1998, según los agentes consultados.
- ◆ 4. Analizar las problemáticas detectadas en los estudios transversales I de 1996 y VI de 1998 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: una referida a la dimensión organizativo-administrativa y otra 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 autobiográficos de los años 1996, 1997 y 1998.

- ◆ 7. Verificar una serie de hipótesis acerca de la relación existente entre algunos de los problemas específicos detectados.
- ◆ 8. Conocer la evolución de los problemas académicos a lo largo de 3 cursos distintos y a partir de la opinión de los alumnos recogida a través de los relatos autobiográficos.
- ◆ 9. Determinar la evolución de los problemas académicos a lo largo de varios cursos diferentes y a partir de la opinión del profesorado y miembros del PAS y Equipo Decanal.
- ◆ 10. Caracterizar, clasificar y cuantificar los problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios, desde el análisis pormenorizado de un conjunto de artículos de prensa de periódicos de tirada nacional.
- ◆ 11. Clasificar y cuantificar la problemática denunciada desde la prensa escrita en dos metacategorías (dimensión organizativo-administrativa y dimensión centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje) en orden a constatar el predominio de la primera dimensión, sobre la segunda.
- ◆ 12. Conocer la opinión del alumnado acerca de un conjunto de problemas académicos relacionados con la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios y presentados en forma de escala de opinión (Escala PROAC) en dos momentos temporales distintos (años 1997 y 1998).
- ◆ 13. Determinar si se producen diferencias significativas en la opinión del alumnado, acerca de un conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios presentados en formato de escala de opinión (Escala PROAC), según las características diferenciales de la muestra seleccionada.

- ◆ 14. Constatar cómo ha evolucionado la opinión del alumnado acerca del conjunto de problemas académicos asociados a la reforma universitaria y presentados en forma de escala de opinión, en años diferentes.
- ◆ 15. Cuantificar a través de determinados indicadores medidos mediante cuestionarios (QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores) la problemática derivada de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- ◆ 16. Contrastar los resultados globales obtenidos por las estrategias cualitativas y cuantitativas sobre los desajustes de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación en orden a determinar el grado de acuerdo existente entre ellas y sus estrategias de análisis de datos.
- ◆ 17. Analizar programas de diferentes asignaturas pertenecientes a los planes de estudio antiguo y nuevo de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada en orden a tratar de determinar y cuantificar qué tipo de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje planteaban (plan antiguo) y plantean (plan nuevo) los profesores en su práctica docente.
- ◆ 18. Determinar si entre los modelos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como los sistemas de evaluación se da un predominio de alguno sobre los demás.
- ◆ 19. Constatar si alguna de las variables atributivas o independientes consideradas (sobre todo la variable "Plan") resulta determinante sobre los tipos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje obtenidos.

- ◆ 20. Conocer la opinión de una muestra de licenciados de los planes antiguo (1983) y nuevo (1995) de la licenciatura de Pedagogía acerca del plan de estudios en el que se han graduado.

- ◆ 21. Identificar las perspectivas predominantes de formación (Académica Vs Práctico-Crítica), así como diferentes aspectos de los dos últimos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (planes 1983 y 1995), a partir de la opinión de una muestra de titulados de ambos planes de estudio.

- ◆ 22. Delimitar los puntos fuertes y débiles de los dos últimos planes de estudios de Pedagogía (planes 1983 y 1995) según la opinión de una muestra de titulados de ambos planes de estudio .

- ◆ 23. Proponer un prototipo ideal de Plan de Estudios desde la opinión de los titulados de plan nuevo participantes en un Seminario sobre la formación del pedagogo celebrado al efecto.

- ◆ 24. Establecer correspondencias entre los puntos débiles del plan Nuevo de Pedagogía (plan 1995) y las problemáticas derivadas de su implantación.

- ◆ 25. Determinar el grado de inserción laboral de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995), promoción 1995-1999 a través de determinados indicadores que tratan de aproximarse al conocimiento de la efectividad del aprendizaje recibido durante los estudios.

VII.2. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente estudio se abordan diversos análisis:

1. Un análisis contrastado de las problemáticas asociadas a la reforma de las enseñanzas universitarias desde distintos puntos de vista. Es decir vamos a utilizar lo que muchos autores denominan procedimientos de **triangulación** en investigación educativa para entender la realidad educativa desde una perspectiva multidimensional, tanto cualitativa como cuantitativamente (Elliot, 1980; Woods, 1987; Denzin, 1970; Cohen y Manion, 1990). En concreto, vamos a utilizar una triangulación, que se caracteriza por el uso de diferentes métodos para el estudio de un determinado fenómeno. Nuestra propuesta ha consistido en poner en práctica una triangulación con tres niveles de aproximación al problema:

- A) **Un nivel de instrumentos**, que bien podemos denominar triangulación de **fuentes** en el que se van a utilizar relatos autobiográficos, escala likert de opinión (PROAC), entrevistas en profundidad y finalmente dos cuestionarios sobre cuantificación de problemáticas (QUAPRO-alumnos y QUAPRO-Profesores).
- 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) Finalmente, podemos hablar incluso de una tercera vía de **triangulación que podríamos denominar temporal**, en la que se examinará la estabilidad de los resultados en el tiempo que nos permitirá constatar qué elementos nuevos aparecen en el tiempo y cuáles permanecen constantes o desaparecen en el transcurso del mismo (Colás y Buendía, 1994, 275).

2. Un estudio analítico de algunos elementos centrados en el aprendizaje, cuyos cambios afectan a la aparición del concepto de innovación pedagógica. Más concretamente los procesos estudiados han sido los de:

- Los objetivos de enseñanza.
- Las metodologías de enseñanza.
- Los sistemas de evaluación.

Tanto para los objetivos, como para las metodologías y modelos de evaluación hemos iniciado un estudio analítico de los programas de asignaturas. Como complemento a este estudio hemos encuestado a una serie de alumnos, en orden a tratar de verificar a) los objetivos y métodos de enseñanza y b) las formas/criterios de evaluación que efectivamente han utilizado los profesores en el curso 1998-99 en algunas de las 27 asignaturas de plan nuevo de la licenciatura de Pedagogía analizadas en el estudio analítico de programas de asignaturas, y con motivo de contrastar su opinión con las propuestas que los profesores han efectuado a través de sus programas de asignaturas.

Respecto al estudio de carácter analítico, debemos recordar que se caracteriza porque trata de extraer información a través de análisis minuciosos y profundos de determinados contextos, sujetos o materiales (Colás y Buendía, 1994:180). En nuestro caso, es obvio que el estudio se ha centrado en tratar de extraer información de determinados materiales escritos (los programas de las asignaturas). Por otra parte, la técnica de análisis escogida para indagar los contenidos de estos materiales ha sido el análisis de contenido. Esta técnica tiene como objetivo fundamental describir las comunicaciones de una manera sistemática y objetiva (Colás y Buendía, 1994:181).

3. Un estudio cualitativo-descriptivo para determinar el impacto formativo de dos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (plan 1983 y plan 1995). Para el desarrollo de esta estudio hemos celebrado un encuentro o seminario

de titulados de plan antiguo (Plan 1983) y plan nuevo (Plan 1995) de dicha licenciatura. Paralelamente hemos pasado una encuesta a otros graduados en dichos planes, además de a los que participaron en el encuentro.

4. Un estudio descriptivo mediante la realización de una encuesta telefónica realizada a una muestra representativa de titulados de la Licenciatura de Pedagogía, promoción 1995-1999 con el objeto de determinar algunos indicadores sobre la efectividad del aprendizaje recibido en la licenciatura en relación con la inserción laboral posterior.

Todo este planteamiento ha dado lugar a una serie de estudios específicos, pero relacionados y unidos en la consecución de los cinco objetivos generales planteados con anterioridad. De esta forma, hemos emprendido doce estudios que bien pueden ser agrupados en dos tipos de estudios descriptivos fundamentales:

- a) Estudios Transversales.
- b) Estudio Longitudinales.

El objetivo primordial de **los transversales** es determinar toda una serie de características concretas acerca de uno o más grupos de sujetos en un solo momento temporal. Se trata de estudios con un extenso tratamiento en los principales manuales de investigación educativa publicados en nuestro país (Fox, 1981; Ary, Jacobs y Razavieh, 1982; Van Dalen y Meyer, 1983; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; León y Montero, 1997; Buendía y otros, 1998;). Los estudios transversales incluidos en el estudio son los siguientes:

DIEZ ESTUDIOS TRANSVERSALES. Dos en los que se han explorado las problemáticas académicas asociadas a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios a partir de la opinión de los alumnos, profesores, miembros del PAS y del Equipo Decanal de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Granada, a través de los relatos autobiográficos y las entrevistas en profundidad en dos momentos temporales concretos (1996 y 1998) (**Estudios Transversales I y VI**). Un estudio realizado en 1997, donde se recogieron las opiniones de los alumnos acerca de los desajustes y disfunciones de sus planes de estudio, a través de la elaboración de relatos autobiográficos (**Estudio Transversal III**). Un estudio transversal (**externo**) desarrollado en 1996 a fin de delimitar los problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios que ya se denunciaron ese año desde la prensa escrita (**Estudio Transversal II**). Otros dos en los que puntualmente se ha sondeado la opinión de los alumnos a través de una escala de opinión (PROAC) acerca de un conjunto de problemas académicos relacionados con la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios en los años 1997 y 1998 (**Estudios Transversales IV y V**). Un séptimo realizado en el 2000, donde se ha tratado de cuantificar a través de determinados indicadores medidos mediante cuestionarios (cuestionario QUAPRO para alumnos y QUAPRO para profesores) dichos problemas a partir de la opinión de alumnos y profesores (**Estudio Transversal VII**). Un octavo estudio realizado en 1998 que ha tratado de determinar el potencial de innovación pedagógica de la reforma, a través del estudio analítico a que han sido sometidos una colección de programas de asignaturas de las licenciaturas de Pedagogía de plan antiguo y nuevo de la Universidad de Granada (**Estudio Transversal VIII**). Un noveno estudio realizado en el 2000 sobre el impacto formativo de la reforma en la misma licenciatura citada en estudios anteriores (**Estudio Transversal IX**). Finalmente un décimo estudio también desarrollado en el 2000 acerca del potencial laboral de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995), promoción 1995-1999 (**Estudio Transversal X**).

TRES ESTUDIOS LONGITUDINALES

Frente a los anteriores estudios, *los estudios longitudinales* se caracterizan por la “*obtención de datos de uno o varios grupos de sujetos a lo*

largo de un determinado parámetro temporal" (Buendía y otros 1998:135). A este respecto debemos destacar el hecho de que dentro de estos estudios podamos encontrar diferentes subtipos con características propias. De los cuatro subtipos mencionados por las anteriores autoras¹ nuestros tres estudios longitudinales pueden ser catalogados como estudios de "**tendencias**" los **Estudios Longitudinales (I y III)** y "**de panel**" el **Estudio Longitudinal (II)**, ya que en los dos primeros:

- a) Hemos comparado datos provenientes de estudios transversales en dos momentos temporales con el objeto de conocer los cambios en una o más variables, o en las relaciones entre variables de una población.
- b) Cada vez que hemos realizado una medición hemos muestreado de nuevo la población de referencia.

Sin embargo, en el estudio longitudinal II se han recogido los datos de un mismo grupo de sujetos acerca de las mismas variables al menos en dos momentos temporales diferentes, por lo que puede ser considerado como un **estudio de panel**.

Dichos estudios son los siguientes:

Un estudio longitudinal, a lo largo de los años 1996, 1997 y 1998 acerca de la evolución de las problemáticas denunciadas a través de los relatos autobiográficos de los alumnos (**Estudio Longitudinal I**). Otro estudio a partir de las entrevistas en profundidad realizadas en los años 1996 y 1998 para tratar de determinar cual ha sido la evolución de la problemática académica detectada en las mismas (**Estudio Longitudinal II**).

¹ Buendía y otros, op. c., pp. 135-137

Y finalmente otro estudio para tratar de determinar la evolución en la opinión de los alumnos acerca de los problemas académicos presentados en la escala PROAC en los años 1997 y 1998 (**Estudio Longitudinal III**).

Un resumen de lo anterior está recogido en la siguiente tabla

Tabla 19. Resumen de los estudios que conforman la investigación

	ESTUDIOS TRANSVERSALES	AÑO	ESTUDIOS LONGITUDINALES	AÑOS
DISFUNCIONES Y DESAJUSTES	Estudio Transversal I Estudio Transversal II Estudio Transversal III	1996 1996 1997	Estudio Longitudinal I Estudio Longitudinal II	1996-1998 1996-1998
	Estudio Transversal IV Estudio Transversal V	1997 1998	Estudio Longitudinal III	1997-1998
	Estudio Transversal VI	1998		
	Estudio Transversal VII	2000		
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	Estudio Transversal VIII	1998		
IMPACTO FORMATIVO Y PROFESIONAL	Estudio Transversal IX	2000		
	Estudio Transversal X	2000		

A continuación ofrecemos cinco representaciones gráficas donde se pueden observar con mayor claridad:

1. Las conexiones entre los diez estudios realizados sobre los desajustes y disfunciones de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios.

2. El estudio analítico desarrollado sobre los programas de asignaturas de dos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (antiguo vs nuevo) para determinar el potencial de innovación pedagógica de la reforma de los nuevos planes de estudio.
3. El estudio cualitativo-descriptivo puesto en marcha para caracterizar el impacto formativo de los anteriores planes de estudio.
4. El estudio descriptivo sobre el potencial profesional de la licenciatura de Pedagogía (plan 1995), promoción 1995-1999.
5. La visión general de todos los estudios que conforman la presente investigación.

Figura 11. Entramado y conexiones de los estudios realizados sobre los desajustes y disfunciones de la reforma de los nuevos planes de estudio en la FCOE de la Universidad de Granada

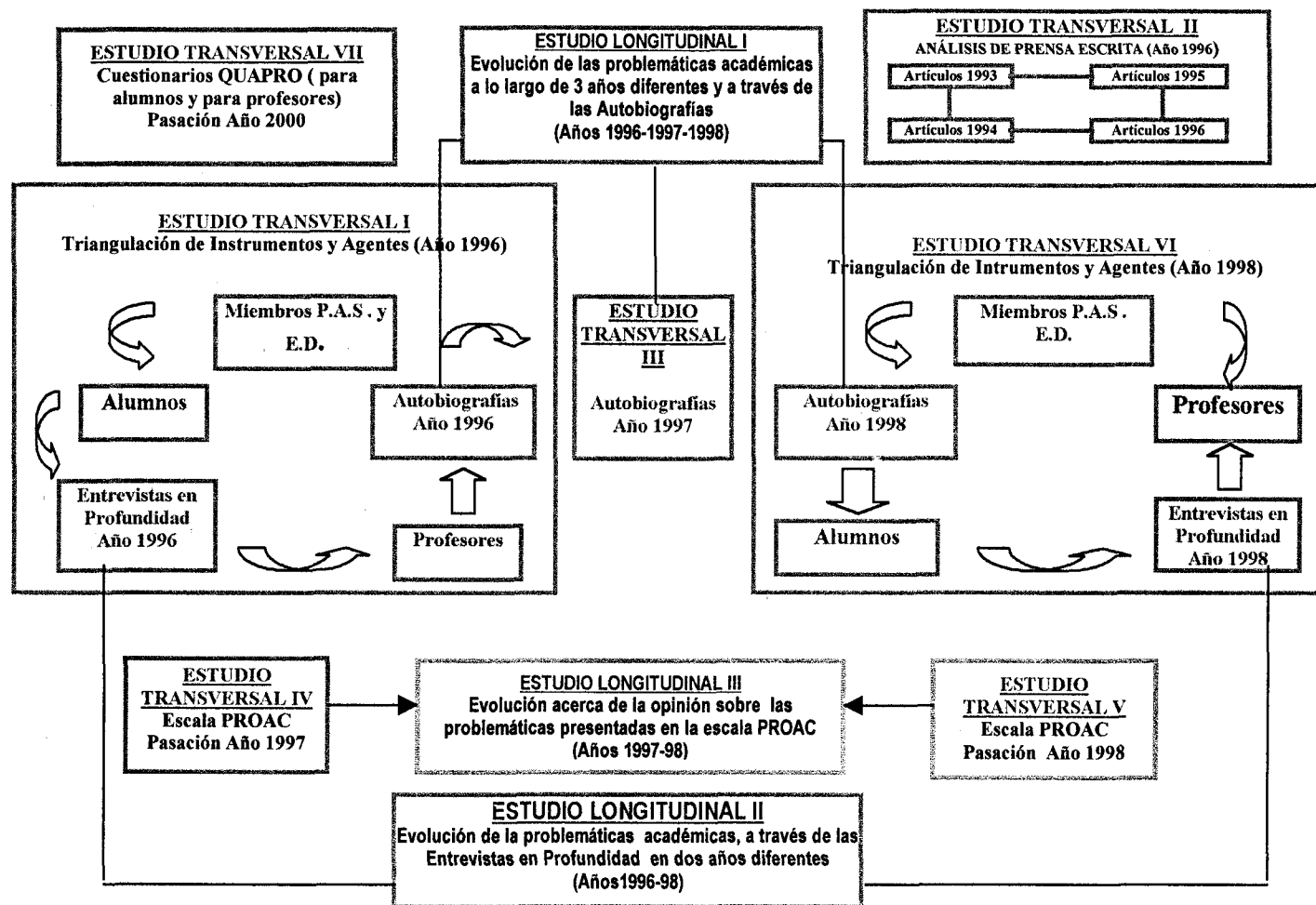


Figura 12. Diseño metodológico del estudio analítico de objetivos y métodos de enseñanza y prácticas de evaluación del aprendizaje (potencial de innovación pedagógica)

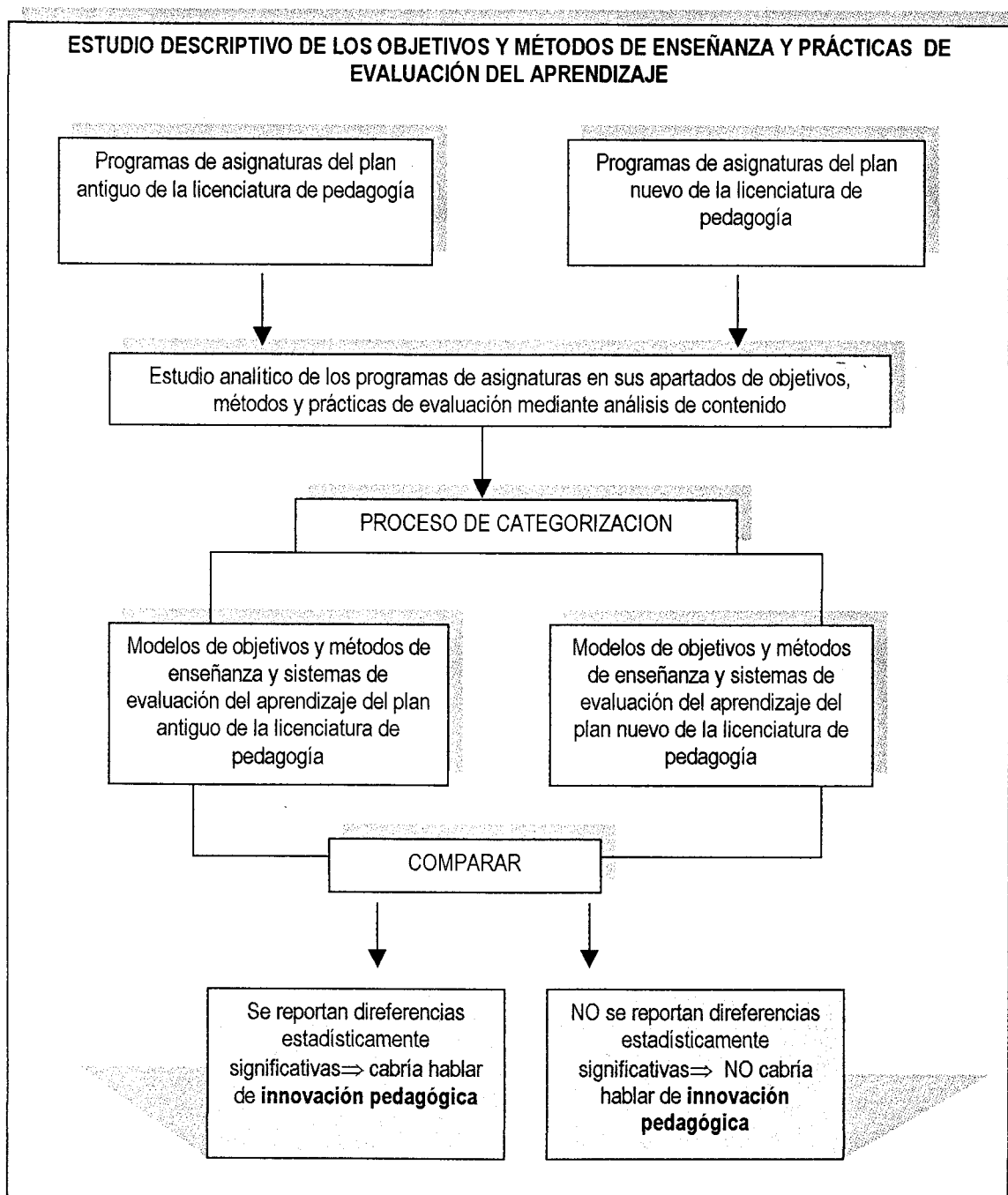


Figura 13. Diseño metodológico del impacto profesional de la reforma de los nuevos planes de estudio en la licenciatura de Pedagogía. (Plan 1983 Vs 1995)

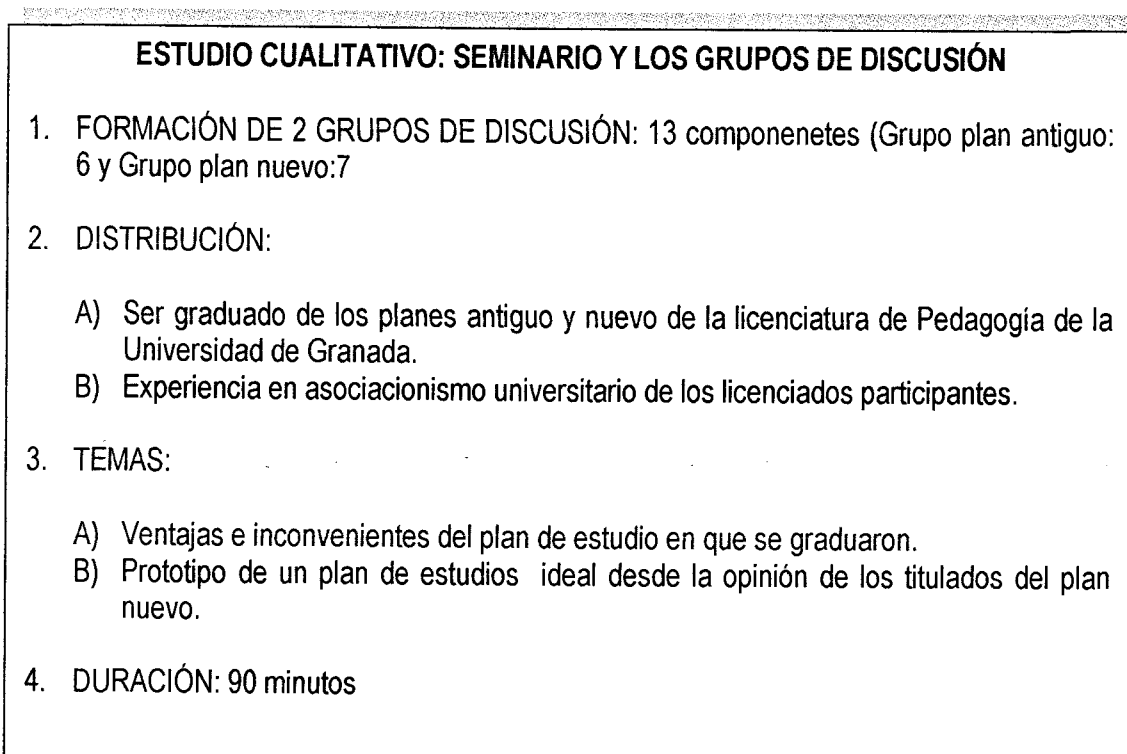
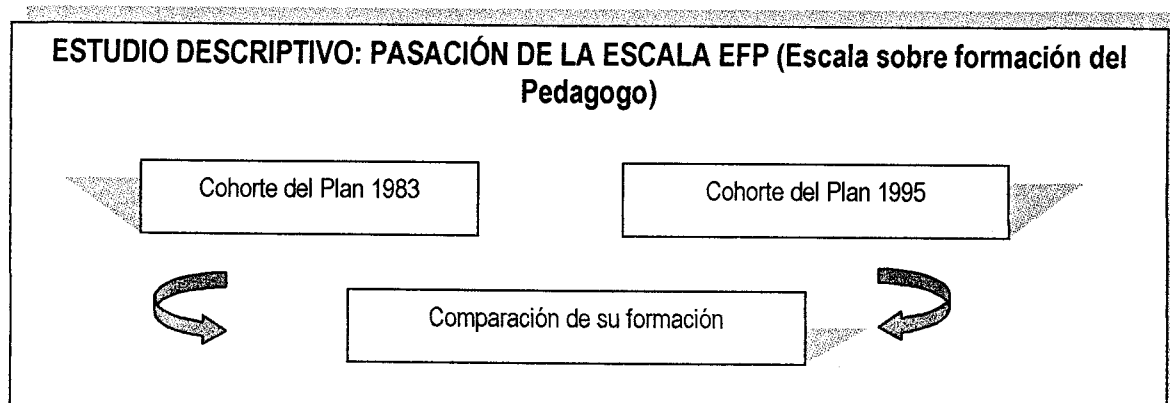


Figura 14. Diseño metodológico del potencial profesional de la licenciatura de Pedagogía (Plan 1995)

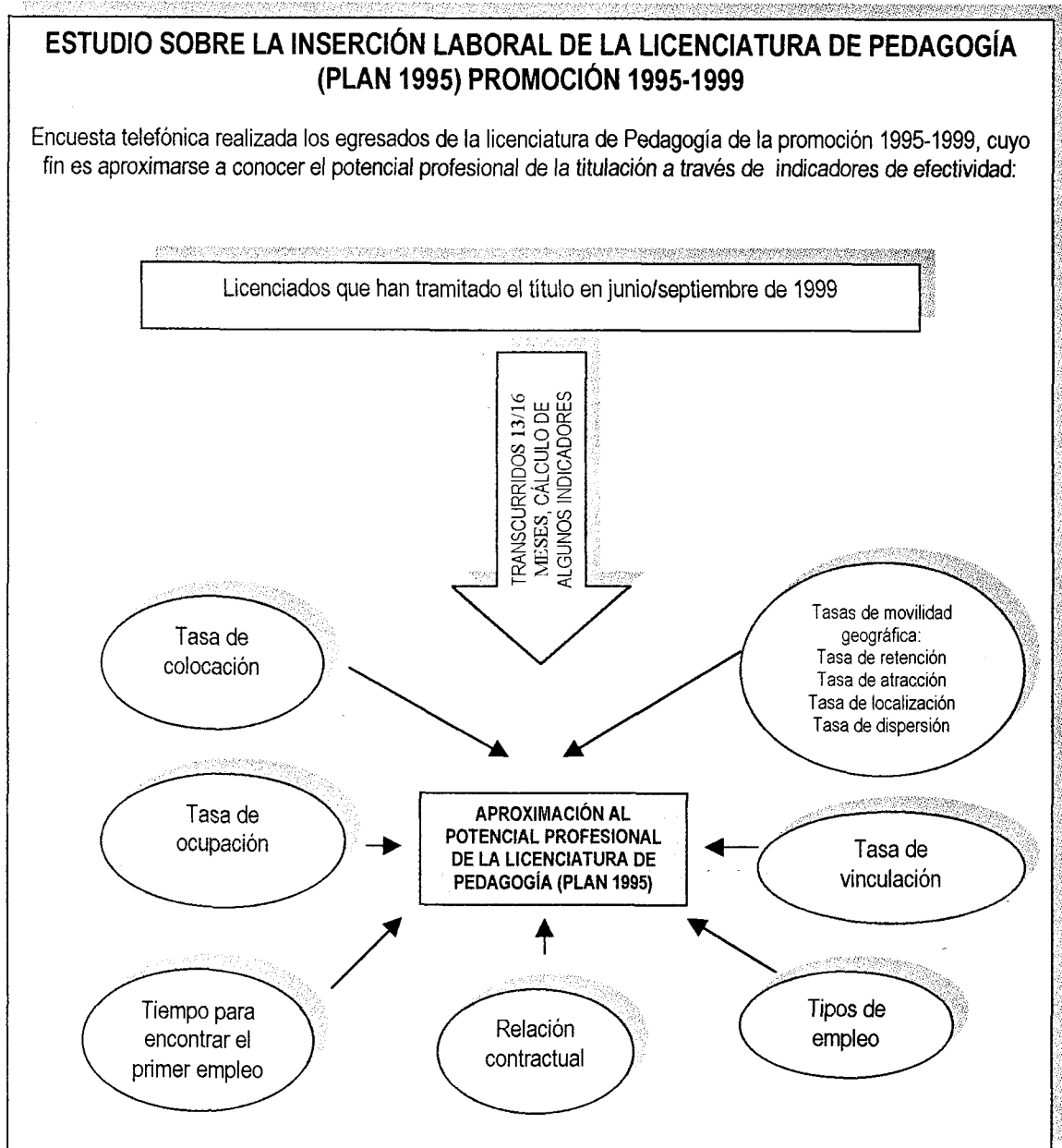
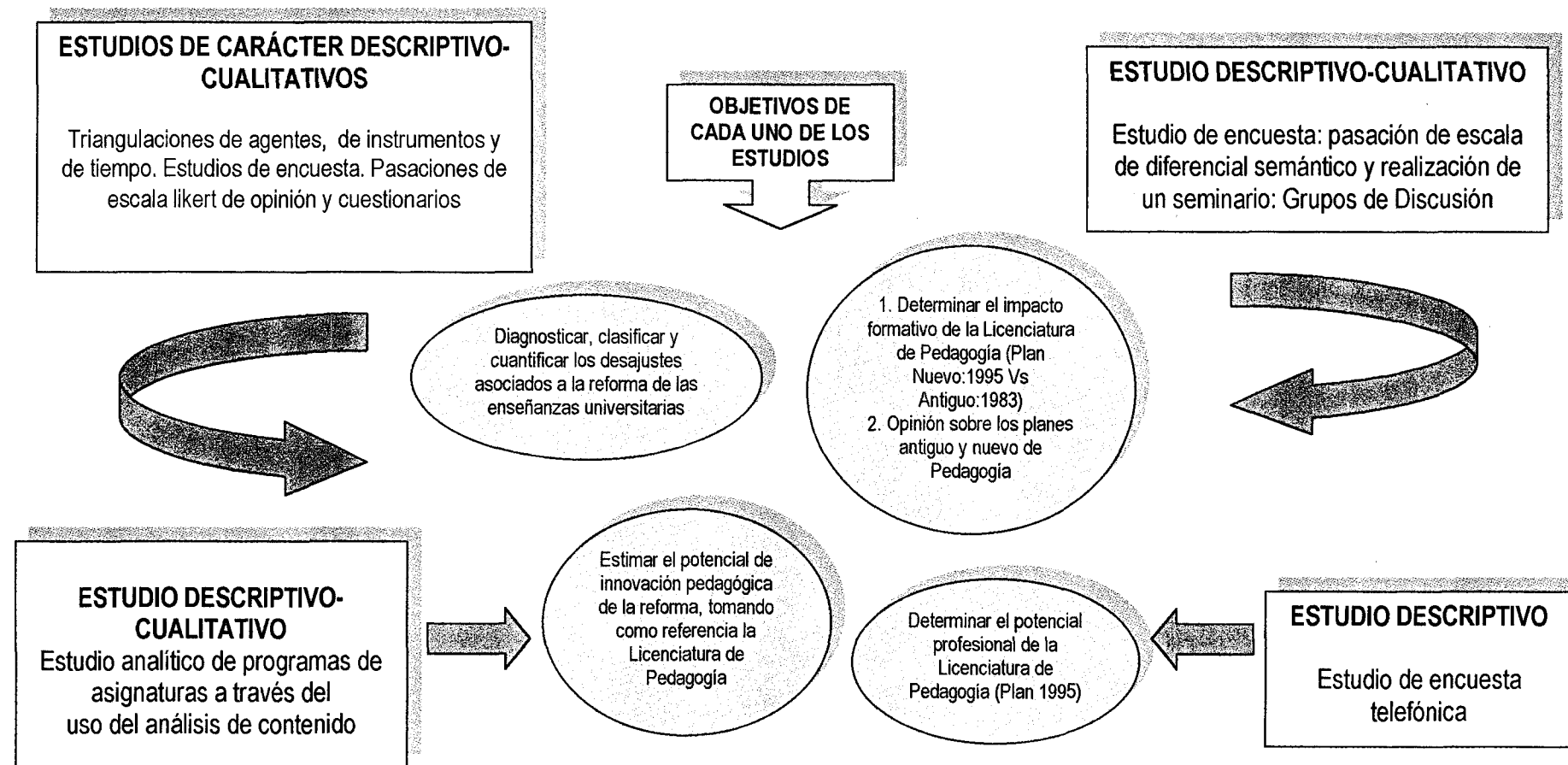


Figura 15. Visión global de cada una de las partes que conforman el estudio



VII.3. CATEGORÍAS Y VARIABLES A CONSIDERAR

VII.3.1. En el Estudio Longitudinal I

Evolución de las problemáticas académicas detectadas en las Autobiografías de los años 1996, 1997 y 1998.

Variables atributivas:

* **Género, curso y especialidad** de los alumnos-as que han elaborado las autobiografías:

* **Género:** Hombre y Mujer

* **Curso:** Primero, Segundo, Tercero, Cuarto.

* **Especialidad:** Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Pedagogía.

Variables criterio: Categorías generales y metacategorías de problemas resultantes de los procesos de categorización. Las mismas que las de los Estudios Transversales I y VI, que a continuación veremos.

VII.3.2. En los Estudios Transversales I y VI y el Estudio Longitudinal II

Triangulaciones de Instrumentos y Agentes de los años 1996 y 1998 y Evolución de las problemáticas académicas detectadas en las entrevistas en profundidad.

Variables atributivas, propias de las características de la muestra seleccionada. En nuestro caso:

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

Variables 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 través de la denuncia de los agentes implicados en la misma y conformadas a partir de los parámetros de Krippendorf (1990) y Bardin (1986), es decir, las **categorías generales**, así como 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.

* **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:

1. PROFESOR: Problemas relacionados con la formación, metodología, criterios de evaluación, relaciones personales... que los profesores utilizan/practican en su práctica docente.
2. ELECCIÓN DE CARRERA: Problemas que hacen referencia a las dificultades de entrada a la titulación elegida, por ejemplo números clausus.
3. GESTIONES ADMINISTRATIVAS: Problemas acerca de los procesos de administración y gestión del centro, por ejemplo cambios de matrícula, proceso de matriculación, lentitud de las gestiones...
4. PRÁCTICAS: Disfunciones relacionadas con la realización de las prácticas, por ejemplo, falta de organización de las mismas.
5. ALUMNO: Problemas que afectan alumnado, por ejemplo la masificación de las aulas, o también la falta de información académica que sufren los alumnos.
6. ASIGNATURA: Desajustes relacionados con las asignaturas, por ejemplo el excesivo número de las mismas, el escaso número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración...

7. HORARIO: Disfunciones acerca de los desajustes relacionados con los horarios, por ejemplo la coincidencia en la misma franja horaria de dos o más asignaturas...
8. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN: Problemas relacionados con el PAS, por ejemplo el insuficiente número de administrativos que atienden la secretaría del centro.
9. ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES: Problemas relacionados con los servicios e instalaciones del centro, por ejemplo la falta de clases y mobiliario preparado para el desarrollo de dinámicas de grupo.

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).

VII.3.3. En el Estudio Transversal II

Análisis de Prensa Escrita

Variables atributivas: Son aquellas que nos permiten caracterizar qué problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios son denunciados desde una muestra de artículos de prensa seleccionados a tal efecto. De esta forma tendríamos:

* **Periódico que publica el artículo:** EL PAÍS, ABC, EL MUNDO, IDEAL DE GRANADA, INFORMACIÓN DE JEREZ, GACETA UNIVERSITARIA, LA VANGUARDIA.

* **Año de publicación del artículo:** 1993, 1994, 1995, 1996.

Variables criterio: Las mismas categorías generales y metacategorías anteriormente citadas.

VII.3.4. Estudio Transversal III

Opinión de los alumnos sobre los desajustes y disfunciones de la reforma a través de los Relatos Autobiográficos elaborados por los mismos en 1997.

Variables atributivas:

- * **Género, curso y especialidad** de los alumnos-as que han elaborado las autobiografías:
- * **Género:** Hombre y Mujer
- * **Curso:** Segundo.
- * **Especialidad:** Pedagogía.

Variables criterio: Categorías generales y metacategorías de problemas resultantes de los procesos de categorización. Las mismas que las de los estudios Transversales I y VI, que ya hemos visto con anterioridad.

VII.3.5. En el Estudio Longitudinal III y Transversales IV y V

Opinión de los alumnos sobre problemáticas presentadas en formato de escala likert de opinión en los años 1997 y 1998 y su evolución durante ese lapso temporal.

Variables atributivas:

- * **Género, curso y especialidad** de los alumnos-as que han cumplimentado la escala PROAC:
- * **Género:** Hombre y Mujer
- * **Curso:** Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Primero de segundo ciclo y Segundo de segundo ciclo.

* **Especialidad:** Educación Musical, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Psicopedagogía y Pedagogía.

Variables criterio: Asignaciones en la escala PROAC.

VII.3.6. En el estudio transversal VII

Cuantificación a través de determinados indicadores medidos mediante cuestionarios (QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores) la problemática derivada de la reforma de las enseñanzas universitarias

Cuestionario QUAPRO-Alumnos

Variables atributivas:

* **Género, curso y especialidad** de los alumnos-as que han cumplimentado el cuestionario QUAPRO-Alumnos:

* **Género:** Hombre y Mujer

* **Curso:** Primero, Segundo, Tercero (sólo de la licenciatura de Pedagogía), Cuarto, Primero de segundo ciclo y Segundo de segundo ciclo.

* **Especialidad:** Educación Musical, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Psicopedagogía y Pedagogía.

Variables criterio: Asignaciones del cuestionario QUAPRO-Alumnos sobre las siguientes dimensiones: Evaluación del aprendizaje, el Alumnado, las Gestiones Administrativas, las Asignaturas, el Horario, los Espacios, Servicios e Instalaciones, el Profesorado, el Plan de Estudios y las Prácticas.

Cuestionario QUAPRO-Profesores

No se han incluido variables predictivas o atributivas al no considerarse un asunto prioritario para el objeto de la presente investigación.

Variables criterio: Asignaciones del cuestionario QUAPRO-Profesores acerca de los siguientes aspectos: Plan de estudios, Evaluación del aprendizaje, Objetivos de Enseñanza, Metodología de Enseñanza, Horario, Alumnado y Asignaturas.

VII.3.7. Estudio Transversal VIII

Estudio analítico de una colección de programas de asignaturas de los planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (plan antiguo vs nuevo), en orden a determinar el potencial innovador de la reforma.

Variables Atributivas: Aquellas que nos van a permitir describir determinados elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos y metodologías de enseñanza y tipologías de evaluación del aprendizaje) en función de las características diferenciales de la muestra de programas de asignaturas seleccionados. Dichas variables son:

- * **Curso** en que se imparte la asignatura: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto.
- * **Ciclo** en que se imparte la asignatura: Primero y Segundo
- * **Carácter** de la asignatura : Troncal y Obligatoria.
- * **Duración** de la asignatura: 20 horas, 40 horas, 60 horas, 80 horas y 120 horas.
- * **Departamento** al que pertenece la asignatura: Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Antropología y Trabajo Social, Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento y Economía Aplicada.

* **Plan de Estudio** al que pertenece la asignatura: Antiguo y Nuevo.

Variables/ categorías criterio: Aquellas que se derivan de los procesos de análisis y categorización a que han sido sometidos los diversos apartados que contienen los programas de asignaturas analizados:

* **Modelos de evaluación del aprendizaje universitario**

Modelo 1: Se usa el examen acompañado o no con otras formas/criterios de evaluación (sumativo).

Modelo 2: No se utiliza el examen como forma/criterio de evaluación (formativo).

Modelo 3: Se proponen diversas formas de evaluación a elegir por el alumno (especial).

* **Modelos de metodología**

Modelo 1: Se utiliza el método expositivo, entendiendo por tal, la estrategia en la que el profesor explica los contenidos de enseñanza y los alumnos únicamente atienden.

Modelo 2: Se utiliza el método participativo, entendiendo éste como aquel en el que fundamentalmente participan los alumnos en el desarrollo de la asignatura a través de, por ejemplo, debates, trabajos en grupo, exposiciones...

Modelo 3: Aquel en el que concurren conjuntamente los dos anteriores modelos.

* **Modelos de objetivos**

La combinación de los diversos tipos de objetivos contemplados en la LOGSE², nos ha servido para confeccionar diferentes modelos de objetivos. Hemos contemplado los siguientes:

Modelo 1: Sólo se plantean objetivos de tipo conceptual.

Modelo 2: Sólo se plantean objetivos de tipo procedimental.

Modelo 3: Sólo se plantean objetivos de tipo actitudinal.

Modelo 4: Se plantean objetivos de tipo conceptual y procedimental.

Modelo 5: Se plantean objetivos de tipo conceptual y actitudinal.

² Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Modelo 6: Se plantean objetivos de tipo procedimental y actitudinal.

Modelo 7: Se plantean objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

VII.3.8. Estudio Transversal IX

Desarrollo de un Seminario de egresados en dos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (Plan 1983 y Plan 1995), para discutir aspectos relacionados con sus respectivos planes de estudio. Pasación de una escala sobre formación del pedagogo (EFP) a titulados que participaron en el Seminario y otros que no lo hicieron hasta un total de 58 participantes.

- **Variable de identificación:** La variable de identificación ha sido el plan de estudios (nuevo: 1995/antiguo:1983).
- **Variables dependientes/criterio:** Cada una de las asignaciones hechas sobre cada escala del cuestionario y las respuestas abiertas planteadas en el último apartado del mismo. Así mismo también el proceso de categorización a que ha sido sometido el material obtenido en los grupos de discusión del Seminario.

VII. 3.9. Estudio Transversal X

Encuesta telefónica a una muestra representativa de egresados de la licenciatura de Pedagogía (Plan 1995), promoción 1995-1999 en orden a tratar de aproximarnos en la determinación del potencial profesional de la titulación, a través de determinados indicadores de efectividad de la enseñanza recibida en la titulación.

- **Variable de identificación:** No se ha contemplado ninguna.

- **Variables dependientes/criterio:** Diferentes tasas que nos aproximan en la determinación del potencial profesional de la titulación:

***Tasa de empleo:** número de egresados que están trabajando en la actualidad dividido por el número total de egresados que conforman el objeto de estudio.

***Tasa de colocación:** número de egresados que han tenido o tienen un empleo dividido por el número total de egresados que conforman el objeto de estudio.

***Tasa de vinculación:** número de egresados que trabajan en una ocupación directamente vinculada con la educación dividido por el número total de egresados que conforman el objeto de estudio.

***Tasas de movilidad:**

- **Tasa de retención:** número de egresados que trabajan en la misma comunidad autónoma donde se han titulado dividido por el número total de egresado objeto del estudio.

- **Tasa de atracción:** número de egresados que trabajan en una comunidad autónoma diferente donde se han titulado dividido por el número total de egresado objeto del estudio.

- **Tasa de localización:** número de egresados que trabajan en el mismo lugar, o lugares próximos (no más de 20 Km a la redonda) donde residían antes de licenciarse dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.

- **Tasa de dispersión:** número de egresados que trabajan en un lugar o lugares alejados más de 20 Km del lugar donde residían antes de licenciarse dividido por el número total de egresados que trabajan o han trabajado.

*** Tiempo en encontrar el primer empleo medido en meses**

*** Relación contractual**

- ✓ **Poseen/no poseen contrato**
- ✓ **Tipo de contrato**
 - **Temporal**
 - **Indefinido**

***Tipo de trabajo desempeñado**

- ✓ **Asalariado técnico o profesional en puesto cualificado:** empleado de organismo público o privado con desarrollo de actividades pedagógico-educativas, como por ejemplo orientador de centro educativo.
- ✓ **Trabajador manual:** actividad remunerada sin ninguna vinculación con el campo educativa, por ejemplo: hostelería y restauración, panadería, centro comercial, factoría...
- ✓ **Asalariado en puesto auxiliar de oficina:** administrativo con labores de administración y gestión.
- ✓ **Asalariado en puesto comercial:** agente comercial en seguros, inmobiliarias, telefonía móvil...
- ✓ **Autónomo en campo profesional coincidente con la titulación:** academias de enseñanza y clases particulares.

En resumen LAS CATEGORÍAS Y VARIABLES ATRIBUTIVAS Y CRITERIO consideradas según el tipo de estudio, son las siguientes:

Tabla 20. Resumen del total de categorías y variables atributivas y criterio consideradas en nuestro estudio

TIPO DE ESTUDIO	VARIABLES ATRIBUTIVAS	VARIABLES CRITERIO
Estudios Transversales I y VI	*Tipo de Agente	*Categorías Generales de Problemas Académicos *Metacategorías
Estudio Longitudinal I	*Género *Curso *Especialidad	*Categorías Generales de Problemas Académicos *Metacategorías
Estudio Longitudinal III y Estudios Transversales IV y V	*Género *Curso *Especialidad	*Asignaciones en la escala PROAC
Estudio Longitudinal II	*Tipo de Agente	*Categorías Generales de Problemas Académicos *Metacategorías
Estudio Transversal II	*Año de publicación del artículo de prensa *Periódico que publica el artículo de prensa	*Categorías Generales de Problemas Académicos *Metacategorías
Estudio Transversal III	*Género *Curso *Especialidad	*Categorías Generales de Problemas Académicos *Metacategorías
Estudio Transversal VII	*Género *Curso *Especialidad	*Asignaciones del cuestionario QUAPRO-Alumnos *Asignaciones del cuestionario QUAPRO-Profesores
Estudio Transversal VIII	*Curso en que se imparte la asignatura *Ciclo en que se imparte la asignatura *Duración de la asignatura *Departamento que imparte la asignatura *Plan de estudio al que pertenece la asignatura	*Modelos de evaluación del aprendizaje. *Modelos de objetivos de enseñanza. *Modelos de metodologías de enseñanza
Estudio Transversal IX	*Egresados Plan antiguo: 1983 *Egresados Plan nuevo: 1995	*Asignaciones en la escala EFP. *Proceso de categorización a que ha sido sometido el material obtenido en los grupos de discusión
Estudio Transversal X	*Género	*Tasa de ocupación *Tasa de colocación *Tasa de vinculación *Tasas de movilidad *Tiempo para encontrar el primer empleo *Relación contractual *Tipo de trabajo desempeñado

VII.4. RECOGIDA DE DATOS

VII.4.1. Instrumentos *de recogida de datos*

A) Relatos autobiográficos y entrevistas en profundidad

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 problemáticas, 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 éstos han hecho constar un listado de variables independientes tales como: género, curso y especialidad.

En cuanto a las **entrevistas en profundidad** Rodríguez y otros (1996:168) definen este instrumento como *"aquella en la 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 diez entrevistas a diversos informantes clave que formaban parte del profesorado, el equipo decanal y el PAS 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 de los nuevos planes de estudio universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

B) Escala de opinión (PROAC)

Como complemento a las dos anteriores técnicas de recogida de datos, hemos incluido una escala de opinión. A través de ella podemos conocer el grado en el que se da una opinión, respecto a cuestiones específicas de los nuevos planes de estudio, en un sujeto determinado. La escala está formada por una serie de enunciados o ítems que actúan de estímulos ante los que el sujeto encuestado debe responder en un intervalo de 1 a 5 (Morales, 2000). Estos ítems tienen carácter cualitativo, pero su cuantificación nos permite realizar una medición de los rasgos y atributos concretos en que ha sido subdividida la actitud (Colás y Buendía, 1994:215). Nuestra escala ha sido denominada Escala PROAC (**PRO**blemas **AC**adémicos) y consta de dos partes bien diferenciadas:

A) Una primera parte, donde los alumnos han cumplimentado datos referentes a las variables atributivas consideradas, es decir especialidad, curso y sexo.

B) Una segunda parte, donde se han formulado 62 ítems/propuestas que los alumnos han puntuado como 1---> Muy en desacuerdo hasta 5---> Muy de acuerdo, incluyendo una posición de neutralidad, con la que no todos los autores están de acuerdo, pero que nosotros justificamos por las siguientes razones:

- ✓ Se facilita la respuesta a los genuinamente indecisos (Edwards, 1957).
- ✓ En general, y al margen de que se fuerce o no una decisión, los sujetos que responden parecen sentirse más a gusto cuando disponen de una respuesta que no les compromete (Neumann, 1979).
- ✓ Se ha observado que cuando no se dispone de una respuesta central, son más los ítems que se dejan sin contestar (Guy y Norvell, 1977).

Las 62 propuestas, excepto la última (que se trata de una proposición global acerca de cómo calificarían los alumnos la implantación de los nuevos planes de estudio) son problemas académicos agrupados por categorías que coinciden en un gran porcentaje con las cuestiones que denunciaron los 50 primeros alumnos que confeccionaron las autobiografías el primer año de investigación (1996), con los aspectos denunciados en 1996 en el estudio de la prensa escrita y con los desajustes denunciados en las 5 primeras entrevistas en profundidad.

La siguiente tabla recoge los items/propuestas de cada categoría incluidos en la escala PROAC:

Tabla 21. Items de cada categoría incluidos en la escala PROAC

ITEM	CATEGORÍA
Del 1 al 8	PROFESOR
Del 9 al 11	ELECCIÓN DE CARRERA
Del 12 al 19	GESTIONES ADMINISTRATIVAS
Del 20 al 32	ALUMNO
Del 33 al 35	PRÁCTICAS
Del 36 al 46	ASIGNATURA
Del 47 al 53	HORARIO
Del 54 al 56	PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN
Del 57 al 61	SERVICIOS E INSTALACIONES
EI 62	OPINIÓN GLOBAL

Fases en la construcción del instrumento

Siguiendo las pautas indicadas por Colás y Buendía (1994:219) y Cohen y Manion (1990) hemos creído conveniente incluir, al menos, cuatro fases para la construcción de la escala PROAC:

- 1ª Especificación y definición de la variable que ha de medirse.
- 2ª Formulación de items o proposiciones acerca de esa variable.

3ª Selección de los que más interesan, eliminando los ambiguos, o bien rectificando otros que así lo necesiten.

4ª Elaboración de la escala definitiva.

1ª FASE: Definición de la variable a medir

El objetivo fundamental de la escala PROAC ha sido tratar de comprobar el grado de acuerdo que una muestra representativa de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha mostrado, al serles presentados una colección de problemas académicos asociados con la implantación de los nuevos planes de estudio.

2ª FASE: Formulación de los items

En un principio se formularon 51 items presentados todos como problemas académicos. Todos los items agrupados por bloques categoriales provienen de los resultados obtenidos en el análisis de contenido de las primeras 50 autobiografías y coinciden con los problemas específicos o subcategorías de problemas de cada categoría general.

Siguiendo las pautas de Edwards (1957) los items han sido redactados cumpliendo las características de **relevancia**, **claridad**, **discriminación** y **bipolaridad** (Likert, 1932). Bien es verdad, respecto de esta última característica, que el número de items positivos y negativos no es exactamente el mismo, y por tanto, no podemos decir que nuestra escala sea justamente equilibrada. No obstante hemos tratado de evitar en la medida de lo posible el problema de la aquiescencia o tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente (de acuerdo) con independencia del contenido del item, incluso mostrando acuerdo con afirmaciones de signo opuesto (Morales, 2000). Por esa razón quince items han sido formulados en negativo. Más exactamente al tratarse de problemas se han enunciado como no problemas. Estos items han sido los números: 2, 7, 19, 23, 27, 31, 36, 37, 42, 44, 48, 54, 56, 58, y 59 de la escala (ver 4ª fase: redacción definitiva de la escala y observar los impresos en negrita)

3ª FASE: Selección de los que más interesan, eliminando los ambiguos e incluyendo otros considerados como relevantes

Se pasó una prueba piloto a un curso de primero de Pedagogía, tomándose las siguientes decisiones:

1) Cambiar la formulación de determinados items por su carácter ambiguo, en concreto:

- item 8 *“Los profesores no utilizan medios alternativos al examen”* por *“Los profesores no utilizan medios alternativos y/o complementarios al examen”*.

- item 13 *“ Se da un exceso de alteraciones de matrícula”* por *“Las matrículas son alteradas con excesiva frecuencia”*.

- item 26 *“ Los alumnos sufren un mayor fracaso académico”* por *“Los alumnos sufren un alto fracaso académico”*.

2) Introducir algunos items más y eliminar otros, además de los originalmente formulados. Exactamente se han eliminado 3 e introducido 14 items, repartidos de la siguiente forma:

- Se incluyen 6 items para la categoría ALUMNO: los items 27, 28, 29, 30, 31 y 32. Se eliminan los items que hacían referencia a las subcategorías (AEI: Alumnos con escasa información académica y ASO: Alumnos sobrecargados de actividades académicas).

- Se incluye 1 item para la categoría ASIGNATURA: el item 46. Se elimina el item que hacía referencia a la subcategoría (GSA: El grado de superación de las asignaturas según su carácter - troncal, optativa...- es muy dispar).

- Se incluyen 2 items para la categoría HORARIO: items 49 y 53.

- Se incluyen 2 items para la categoría ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES: items 60 y 61.

- Se incluye 1 item para la categoría PRÁCTICAS: item 34.

- Se incluye 1 item para la categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN: item 55.

- Se incluye 1 ítem criterio de opinión global sobre la reforma de los nuevos planes de estudio.

4ª FASE : Redacción definitiva de las propuestas de la escala³

ESCALA DE PROBLEMAS ACADÉMICOS ASOCIADOS A LA REFORMA UNIVERSITARIA (PROAC)	
Sexo: _____ Curso: _____ Especialidad: _____	
1= Total desacuerdo 2= Desacuerdo 3= Indiferente 4= De acuerdo 5= Muy de Acuerdo	

PROFESOR	1	2	3	4	5
1. Las relaciones profesor-alumno son muy distantes y poco personales.					
2. La formación de los profesores es adecuada.					
3. Los profesores conceden pocas oportunidades para aprobar.					
4. Los profesores conceden poco tiempo entre la realización de los diferentes exámenes.					
5. Los profesores utilizan el examen de manera excesiva como herramienta de evaluación del aprendizaje.					
6. La ayuda de los profesores es escasa.					
7. La metodología de los docentes es adecuada.					
8. Los profesores no utilizan medios alternativos y/o complementarios al examen.					
ELECCIÓN DE CARRERA					
9. Los alumnos se ven obligados a elegir carreras que no estaban entre sus preferencias.					
10. Los números clausus entorpecen la entrada a la carrera deseada.					
11. La elección de carrera no es siempre la más adecuada.					
GESTIONES ADMINISTRATIVAS					
12. El plazo de matriculación es insuficiente.					
13. Las matrículas son alteradas con excesiva frecuencia.					
14. La cumplimentación de matrículas es compleja.					
15. Las gestiones administrativas (p.ej. convalidaciones, cambios de optativas, etc.) son demasiadas lentas.					
16. Las gestiones administrativas sólo pueden hacerse por la mañana.					
17. Se requieren excesivos documentos para el desarrollo de cualquier gestión administrativa.					
18. No se explicitan los documentos necesarios para el desarrollo de determinadas gestiones administrativas.					
19. El proceso de matriculación es rápido y está organizado.					
ALUMNO					
20. Hay un exceso de alumnos en clase.					
21. Hay un exceso de alumnos por asignatura.					
22. Hay un exceso de alumnos en las gestiones administrativas.					
23. Los alumnos poseen una adecuada orientación académica.					

³ En negrita aquellos items formulados como no problemas

24. Los alumnos se incorporan demasiado tarde a las clases, al principio de curso.									
25. Los alumnos se ven obligados a faltar a clase (p.ej. coincidencia de optativas con troncales, etc.).									
26. Los alumnos sufren un alto fracaso académico.									
27. Los alumnos poseen una adecuada información sobre los órganos de participación y estructuras de gestión administrativas.									
28. Los alumnos poseen una deficiente información sobre los procesos administrativos.									
29. Existe muy poca información sobre actividades culturales y deportivas del centro.									
30. Existe muy poca información sobre seminarios, jornadas, cursos y actividades complementarias.									
31. Los alumnos no sienten necesidad de participar en los órganos y tareas de gestión del centro.									
32. Los espacios de trabajo para los alumnos son insuficientes.									
PRÁCTICAS									
33. Las prácticas no se programan adecuadamente.									
34. Las prácticas duran muy poco tiempo, son insuficientes.									
35. Durante el período de prácticas no se interrumpen las clases.									
ASIGNATURA									
36. Las asignaturas cuatrimestrales poseen un volumen de contenidos acorde con el tiempo que hay para desarrollarlos.									
37. Se explicitan los contenidos de las asignaturas antes de matricularse.									
38. Importa más la nota de las asignaturas que lo que se pueda aprender de ellas.									
39. Se imparten demasiadas asignaturas por curso.									
40. El reparto de las asignaturas por cuatrimestre es desequilibrado.									
41. Algunas asignaturas se ofertan, pero no se imparten.									
42. El número de plazas por asignatura optativa es el adecuado y suficiente.									
43. Las asignaturas optativas no se eligen libremente.									
44. Las asignaturas optativas se eligen en base a unos criterios previos de referencia (p.ej. los contenidos)									
45. La duración de algunas asignaturas optativas es insuficiente.									
46. En la práctica, la libre configuración no sirve para nada.									
HORARIO									
47. Los horarios se confeccionan con lentitud									
48. No se produce la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria.									
49. Los horarios son muy cambiantes.									
50. Las horas de clase están muy dispersas en el horario.									
51. Se dan demasiadas horas de clase.									
52. Las clases duran demasiado tiempo.									
53. Los horarios se elaboran pensando en los profesores.									
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN									
54. El personal de administración es suficiente para atender a todas sus funciones.									
55. El personal de administración no atiende correctamente sus funciones.									
56. El personal de administración posee la adecuada formación para atender a los alumnos.									
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES									
57. Se dan ciertos problemas en el servicio de biblioteca (p.ej. escasez de un determinado libro).									
58. El funcionamiento del servicio de fotocopiadora es el adecuado.									
59. La estructura de las aulas y el tipo de mobiliario permiten trabajar en grupo y organizar dinámicas participativas.									
60. Las instalaciones del centro no están diseñadas pensando en la posibilidad de organizar actividades de formación relacionadas con las asignaturas.									
61. Los servicios de bar y comedor no permiten hacer una vida universitaria intensa y social.									
62. Pienso que la reforma e implantación de los nuevos planes de estudio está generando muchas disfunciones y desajustes									

C) Cuestionario QUAPRO- Alumnos

Por cuestionario entendemos un "*conjunto de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito*" (Del Rincón y otros, 1995: 207).

En este sentido el cuestionario QUAPRO-Alumnos consta de dos partes bien diferenciadas. Una primera para los datos de identificación: sexo, curso y especialidad; y una segunda parte de 44 preguntas más una cuestión que incluye un diferencial semántico de 8 escalas de ítems bipolares acerca de la opinión sobre el plan de estudios. Por otra parte, debemos recordar que se trata de un cuestionario multidimensional, razón por la cual las preguntas deben responder a esta multidimensionalidad, bien reconociendo la independencia de cada una de esas dimensiones (una pregunta sólo alude a una dimensión dada) o las relaciones entre ellas (Rodríguez y otros, 1996: 188).

A continuación especificamos cada una de las categorías o dimensiones incluidas en el cuestionario:

Tabla 22. Dimensiones de la encuesta QUAPRO-Alumnos y pregunta/s incluidas en cada una de ellas

Pregunta	Categoría
De la 1 a la 3	Evaluación
De la 4 a la 8	Alumno
De la 9 a la 11	Gestiones administrativas
De la 12 a la 28	Asignatura
De la 29 a la 31	Horario
La pregunta 32	Espacios, Servicios e Instalaciones
De la 33 a la 38	Profesor
De la 39 a la 44	Plan de Estudios
La pregunta 45	Prácticas

Fases de la construcción del instrumento

Al igual que ya hicimos con la escala PROAC, hemos seguido las mismas pautas que para la construcción del cuestionario QUAPRO-Alumnos. Así, hemos contemplado las siguientes fases:

1ª FASE: Definición de la variable a medir

El fin primordial de este cuestionario es tratar de cuantificar a través de determinados indicadores la problemática derivada de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios desde la opinión del alumnado.

2ª FASE: Formulación de los items

La mayoría de cada una de estas preguntas incluidas en el cuestionario se corresponde con problemas detectados en los estudios transversales I y II, habiéndose incorporado de manera complementaria algunas cuestiones que hemos considerado relevantes para la investigación. Por otra parte, debemos destacar el hecho de haber formulado las preguntas de diferentes formas. De esta forma encontramos preguntas redactadas de manera abierta, escalar, clasificativa y categorizada. No debemos olvidar también la inclusión de preguntas filtro (por ejemplo el ítem 23), cuya respuesta negativa invalida la segunda parte del ítem.

3ª FASE: Selección de los items que más interesan, eliminando los ambiguos e incluyendo otros considerados como relevantes

Se pasó una prueba en un curso de una especialidad de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, tomándose las siguientes decisiones:

- 1) Incluir una nueva categoría de respuesta en la pregunta 16: “*¿En cuántas asignaturas a lo largo de la carrera has tenido algún problema, confusión...?*”, ya que no se contemplaba la categoría “*En ninguna asignatura*”.
- 2) Cambiar la formulación de la 2ª cuestión que acompaña la pregunta filtro 23:
“ *¿Se repiten contenidos en las asignaturas que cursas?, ¿Cuáles?*” por “*¿Qué contenidos se repiten?*” ante la duda suscitada entre los alumnos de si ese “cuáles” se refería a los contenidos o a las asignaturas.
- 3) Incluir una nueva categoría de respuesta en la pregunta 30: “ *La coincidencia de dos asignaturas en la misma hora, o cualquier otro motivo...*”, ya que no se contemplaba la categoría de respuesta “*Ninguna hora de clase*”.
- 4) Cambiar la formulación de la pregunta 43: “*Señala por orden de mayor a menor gravedad, tres grandes dificultades que has tenido para la gestión de tu currículum*” añadiéndole al final de la pregunta la palabra “*académico*”, es decir, currículum académico

4ª FASE : Redacción definitiva de las preguntas del cuestionario

Sexo: Hombre Mujer
Curso: 1º 2º 3º 4º 1º de segundo ciclo 2º de segundo ciclo
Especialidad: A. y L. E.E. E.F. E.M. E.I. E.P. L.E. PED. PSI.

A continuación encontrarás una serie de cuestiones sobre determinados aspectos académicos. Para contestarlas deberás hacer un esfuerzo de síntesis y algún cálculo aproximativo. Te pedimos sinceridad a la hora de responder. GRACIAS.

EVALUACIÓN

1. ¿Cuánto tiempo suele transcurrir entre la realización de un examen y el siguiente?

- Menos de 1 semana
- Entre 1 y 2 semanas
- Más de 2 semanas

2. ¿Cuánto tiempo tardan tus profesores en darte las notas de los exámenes?

- Menos de 1 semana
- 1 semana
- 2 semanas
- Más de 2 semanas

3. Intenta recordar si además del examen se ha utilizado algún criterio/forma de evaluación complementario este cuatrimestre. Si existe alguno de los siguientes, ordénalos como (1º, 2º, 3º, 4º y 5º) según su mayor o menor uso: __ Trabajos individuales __ Trabajos en grupo __ Lecturas __ Participación y asistencia __ Otros. Di cuáles:

ALUMNO

4. ¿Qué dificultades encuentras para realizar los trabajos en grupo?

- Falta de asesoramiento
- Falta de organización con los compañeros/as
- Falta de tiempo
- Falta de documentación, materiales y libros
- Otros

5. ¿Qué ventajas e inconvenientes le ves al trabajo en grupo?

VENTAJAS	INCONVENIENTES

6. ¿Qué porcentaje aproximado de alumnos asisten a clase regularmente?

- Menos del 50% alumnos
- Entre 50 y 75% alumnos
- Más del 75% alumnos

7. ¿Cuántas horas sueles dedicar al estudio y tareas de clase al día de lunes a viernes?

- Ninguna
- de 1 a 3 horas
- más de 3 horas

8. ¿Cuántas horas sueles dedicar al estudio y tareas de clase al día los fines de semana?

- Ninguna
- de 1 a 3 horas
- más de 3 horas

GESTIONES ADMINISTRATIVAS

9. ¿Cuánto tiempo pasa desde el momento que gestionas en secretaría (por ejemplo un cambio de matrícula, o un certificado de notas) hasta que te dan el resultado y /o petición?

- Menos de 1 semana
- Entre 1 y 3 semanas
- Más de 3 semanas

10. ¿Qué número de alteraciones de matrícula has efectuado este cuatrimestre?

- Ninguna alteración
- 1 alteración
- 2 alteraciones
- Más de 2 alteraciones

11. ¿Cuántas veces aproximadamente te han denegado algún cambio de matrícula y/o grupo en este curso?

- Ninguna vez
- de 1 a 3 veces
- de 4 a 6 veces
- 7 o más veces

ASIGNATURAS

12. ¿Cuántas asignaturas has tenido este primer cuatrimestre?

- de 4 a 6 asignaturas
- de 7 a 9 asignaturas
- de 10 a 12 asignaturas
- 13 o más asignaturas

13. ¿Cuántas asignaturas tienes en el segundo cuatrimestre?

- de 4 a 6 asignaturas
- de 7 a 9 asignaturas
- de 10 a 12 asignaturas
- 13 o más asignaturas

14. ¿En cuántas asignaturas optativas aproximadamente has dejado de matricularte porque ya no había plazas en este curso?

- Ninguna asignatura
- de 1 a 3 asignaturas
- de 4 a 6 asignaturas
- 7 o más asignaturas

15. ¿Cuántas asignaturas optativas has elegido este curso al azar, es decir sin un criterio fijo?

- Ninguna
- de 1 a 3 asignaturas
- de 4 a 6 asignaturas
- 7 o más asignaturas

16. ¿En cuántas asignaturas a lo largo de la carrera has tenido algún problema, confusión, error, malentendido con tu nota parcial o final que haya requerido cambio de la calificación o rectificación en el acta?

- En ninguna asignatura
- En 1
- En 2
- En 3
- En 4 o más

17. ¿Cuánto tiempo ha transcurrido para resolver la confusión o rectificación?

- Menos de 1 semana
- Entre 1 y 2 semanas
- Más de 2 semanas

18. ¿Qué criterio/s utilizas en la elección de las asignaturas?

- Consulta de la guía de la Facultad
- Consejos de los compañeros
- Nombre de la asignatura
- Otros

19. ¿Cuántas asignaturas has suspendido en este primer cuatrimestre?

20. ¿Cuántas asignaturas has aprobado en este primer cuatrimestre?

21. ¿Cuántas asignaturas tienes pendientes de otros cursos inferiores?

22. ¿De cuántas asignaturas de cursos superiores te has matriculado aproximadamente en este curso?

23. ¿Se repiten contenidos en las asignaturas que cursas? si no

¿Qué contenidos se repiten?

24. ¿ En cuántas asignaturas has acabado el programa de la asignatura en su totalidad?

- En ninguna
- En muy pocas
- En casi todas
- En todas

25. Indica el número de temas que han quedado sin darse en las asignaturas que has cursado en este primer cuatrimestre?

- Ningún tema
- de 1 a 3 temas
- de 4 a 6 temas
- 7 o más temas

26. Para la preparación de las diferentes asignaturas que has cursado este primer cuatrimestre, señala con una cruz

	En todas	En más de la mitad	En la mitad o menos	En ninguna
¿En cuántas has utilizado libro/s?				
¿En cuántas fotocopias?				
¿En cuántas internet?				
¿En cuántas apuntes de clase?				
¿En cuántas otros medios?				

27. ¿De qué forma has cubierto los créditos de libre configuración?

- Con asignaturas de la propia Facultad
- Con asignaturas de otras Facultades
- Con cursos, jornadas, seminarios...

28. ¿Qué problemas has tenido para cubrir los créditos de libre configuración?

HORARIO

29. ¿Cuántas veces aproximadamente te han coincidido dos o más asignaturas en la misma franja horaria este cuatrimestre?

- Ninguna vez
- de 1 a 3 veces
- de 4 a 6 veces
- 7 o más veces

30. La coincidencia de dos asignaturas en la misma hora, o cualquier otro motivo de tipo académico ajeno a tu voluntad ha provocado que faltes a clase, y por tanto pierdas en este cuatrimestre

- Ninguna hora de clase
- De 1 a 3 horas de clase
- De 4 a 7 horas de clase
- Más de 7 horas de clase

31. ¿Cuántas horas aproximadamente de clase has pasado al día en la Facultad en este primer cuatrimestre?
 Consulta tu horario.

Lunes _____
 Martes _____
 Miércoles _____
 Jueves _____
 Viernes _____

SERVICIOS E INSTALACIONES

32. ¿Qué tiempo sueles esperar para comprar tus fotocopias?

- 5 minutos
- Entre 5 y 15 minutos
- Entre 15 y 30 minutos
- Más de 30 minutos

PROFESOR

33. ¿Cuántos profesores has tenido durante este cuatrimestre? ____ De ellos:
 34. ¿Cuántos crees que han favorecido unas relaciones con los alumnos distantes y poco personales? ____
 35. ¿Cuántos piensas que poseen una inadecuada formación? ____
 36. ¿Cuántos opinas que aplican metodologías inadecuadas en su asignatura? ____
 37. ¿Cuántos utilizan el examen como medio de evaluación? ____
 38. ¿Cuántos se muestran reacios a ayudar al alumnado cuando éste le pide ayuda? ____

PLAN DE ESTUDIOS

39. ¿Estás de acuerdo con el actual plan de estudios de tu carrera? si no
 40. ¿Qué cambiarías de tu plan de estudios?
 41. ¿Qué dejarías de tu plan de estudios?
 42. ¿Te ha ocurrido algún acontecimiento significativo, o conoces algún caso que sea representativo del mal funcionamiento de este nuevo plan de estudios? si no. Dí cual:
 43. Señala por orden de mayor a menor gravedad, tres grandes dificultades que has tenido para la gestión de tu currículum:
 44. Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que el plan de estudios que estás cursando se acerca más a un extremo que a otro.

Teórico	1	2	3	4	5	6	7	Práctico
Generalista	1	2	3	4	5	6	7	Especializado
Rígido	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	Fácil
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Útil
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Asequible	1	2	3	4	5	6	7	Inalcanzable
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado

PRÁCTICAS

45. Quieres hacer algún comentario sobre las prácticas de carrera (sólo para aquellos que ya han hecho prácticas):

D) Cuestionario QUAPRO- Profesores

Este cuestionario consta de 24 cuestiones más una pregunta que incluye un diferencial semántico (el mismo que se incluye en el cuestionario QUAPRO-Alumnos). Las preguntas están redactadas de manera abierta y escalar. En esencia este cuestionario es una adaptación del anterior, pero elaborado con cuestiones más relacionadas con la labor de los profesores como docentes.

Tabla 23. Preguntas de cada categoría de que consta el cuestionario QUAPRO-Profesores

Pregunta	Categoría
De la 1 a la 4	Plan de estudios
De la 5 a la 6	Evaluación del Aprendizaje
La pregunta 7	Objetivos de Enseñanza
La pregunta 8	Metodología de Enseñanza
De la 9 a la 10	Horario
De la 11 a la 15	Alumno
De la 16 a la 25	Asignatura

Redacción definitiva de la escala QUAPRO-Profesores

PLAN DE ESTUDIOS

1. Bajo tu punto de vista cuáles son las ventajas e inconvenientes fundamentales de los nuevos planes de estudio en los que tu impartes docencia

VENTAJAS	INCONVENIENTES

2. ¿Qué dejarías de los nuevos planes de estudios?

3. ¿Qué cambiarías de los nuevos planes de estudios?

4. Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que los nuevos planes de estudio en los que tu impartes docencia se acerquen más a un extremo que a otro

Teórico	1	2	3	4	5	6	7	
Generalista	1	2	3	4	5	6	7	Práctico
Rígido	1	2	3	4	5	6	7	Especializado
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Fácil
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Útil
Asequible	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Inalcanzable
								Adecuado

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

5. ¿Qué estrategias o criterios utilizas en la evaluación del aprendizaje?

6. ¿Cuánto tiempo tardas en corregir tus exámenes y exponer pública o privadamente los resultados?

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

7. ¿Qué tipo de objetivos de enseñanza te marcas en el cumplimiento de tu asignatura (conceptuales, procedimentales, actitudinales)?

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

8. ¿Qué tipo de metodología de enseñanza sueles aplicar en el desarrollo de tus clases?

HORARIO

9. ¿Qué tipo de horario tienes en este curso?

10. Ventajas e inconvenientes de tu horario

VENTAJAS	INCONVENIENTES

ALUMNO

11. ¿Cuántos alumnos aproximadamente has tenido este primer cuatrimestre?
12. ¿Cuántos alumnos aproximadamente tienes en el segundo?
13. ¿Qué tanto por ciento aproximado de alumnos asisten regularmente a clase?
14. ¿Qué tanto por ciento aproximado de aprobados tienes en tu/s asignatura/s?
15. ¿Qué tanto por ciento aproximado de suspensos tienes en tu/s asignatura/s?

ASIGNATURA

16. ¿Cuántas asignaturas impartes?
17. ¿Cuál es tu carga docente (en créditos) para este curso, incluido cursos de doctorado, si los impartes?
18. De la/s asignatura/s que impartes. ¿En cuántas has acabado el programa de la/s misma/s en su totalidad?
19. Si ha habido alguna asignatura donde no has acabado el programa, aproximadamente ¿cuántos temas han quedado sin darse?
20. Para la preparación de tu/s asignatura/s ¿Qué materiales y documentos (fotocopias, manuales, internet, apuntes u otros) utilizas con los alumnos?
21. ¿Crees que en algunas asignaturas hay solapamiento de contenidos?
22. Bajo tu punto de vista ¿los alumnos soportan un excesivo número de asignaturas por curso y cuatrimestre?
23. ¿Piensas que las asignaturas, a pesar de su formato cuatrimestral siguen manteniendo contenidos más propios de una asignatura anual?
24. ¿Cómo lo has resuelto en tu caso?
25. De las últimas reformas/revisiones que se han llevado a cabo sobre el plan de estudios actual. ¿Cómo van a afectar a tu docencia?. ¿Crees que las decisiones de cambio van a evitar los problemas anteriores? ¿Crees que estas modificaciones cambian algo la estructura de los nuevos planes de estudio?

E) Estudio analítico de programas de asignaturas

En esta parte de la investigación no puede hablarse del uso de instrumentos de recogida de datos, por lo menos en el estudio analítico de programas de asignaturas, sin embargo, si que vamos a utilizar **una encuesta de control** que consta de una sola cuestión, donde se insta a los alumnos a recordar qué formas/criterios de evaluación del aprendizaje y tipos de métodos y objetivos de enseñanza han utilizado y planteado respectivamente los profesores en algunas de las 27 asignaturas del plan nuevo de la licenciatura de Pedagogía seleccionadas en el estudio analítico de los programas de asignaturas. En todos los casos cada encuesta (referida a una asignatura concreta) ha sido cumplimentada por tres alumnos. El objetivo de esta

encuesta es recoger la opinión de los alumnos en orden a constatar que en determinadas asignaturas se utilizan cierta-s forma-s/criterio-s de evaluación del aprendizaje y tipos de objetivos y métodos de enseñanza, frente a lo que proponen los profesores mediante sus programas de asignaturas. La encuesta control en realidad es un instrumento que nos servirá para calcular el grado de concordancia entre lo que se propone en los programas y lo que después se desarrolla en ellos, dado que los modelos de objetivos, metodologías y prácticas evaluativas inferidos se basan en lo que proponen los programas. Con posterioridad en el apartado de **Criterios de Calidad de los Instrumentos y Estudios que conforman la Investigación**, comprobaremos qué resultados de concordancia se han alcanzado.

La encuesta control presentada fue la siguiente:

ENCUESTA CONTROL

A continuación vamos a pedir tu sincera opinión sobre diversos aspectos relativos a lo acontecido en la asignatura de _____

En este sentido queremos que nos digas, señalando o no con una "x" si en ella crees que:

1) Se han cumplido:

- Objetivos conceptuales a través de la propuesta de hechos y conceptos que han debido ser asimilados por el alumnado sobre la asignatura.
- Objetivos procedimentales al dotaros de las habilidades, técnicas y destrezas necesarias para determinados fines a cumplir en la asignatura.
- Objetivos actitudinales al incitaros y animaros a que emitáis vuestras opiniones y reflexiones personales sobre aspectos relacionados con la asignatura.

2) Se ha utilizado una metodología:

- Expositiva, es decir sólo ha participado el profesor en el desarrollo de la asignatura.
- Colaborativa, o sea fundamentalmente han participado los alumnos en el desarrollo de la asignatura a través de por ejemplo debates, trabajos en grupo, exposiciones...
- Mixta, las dos anteriores a la vez.

3) En la evaluación de la asignatura se han utilizado y tenido en cuenta para la valoración final de la misma:

- Los exámenes
- Los trabajos teóricos
- Los trabajos prácticos
- Los cuestionarios
- Las entrevistas
- La participación y asistencia
- Otros

F) Desarrollo del Seminario sobre planes de estudio e impacto formativo de los mismos

El Seminario se celebró el día 18 de Diciembre de 1999 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. A él acudieron titulados del plan antiguo (6) y plan nuevo (7).

Se hizo la pertinente presentación del evento, tras lo cual se impartió una conferencia a los asistentes sobre aspectos relativos a la formación y profesionalización de los titulados universitarios.

A continuación se repartió entre los asistentes una escala formada por tres bloques diferentes y denominada EFP (**E**scala sobre la **F**ormación del **P**edagogo).

1. Descripción de la escala EFP

Aunque se trata de una escala original elaborada a partir de los objetivos planteados, debemos indicar que el bloque II se basa en una adaptación realizada a partir de unas escalas likert presentadas por Rebollo y García (1995) en un estudio sobre la formación universitaria del pedagogo. En este sentido las partes que constituyen el cuestionario son:

BLOQUE I

Referido a un solo ítem sobre cuestiones del plan de estudio en el que se ha titulado el encuestado y formado por ocho escalas de diferencial semántico. Recordemos que un diferencial semántico "*consta de una serie de conceptos de un mismo tipo o dominio que el sujeto debe valorar a través de escalas de adjetivos bipolares que estén relacionados con el concepto*" (Del Rincón y otros, 1995:195).

BLOQUE II

Este bloque está constituido por nueve ítems. El referente de cada ítem, así como el número de escalas de diferencial semántico de cada uno son los siguientes:

Tabla 24. Bloques y número de escalas que conforman la escala de diferencial semántico EFP

ITEM	Nº ESCALAS
Item 1: Contenidos de enseñanza	9
Item 2: Metodología de enseñanza	6
Item 3: Relaciones profesor-alumno	8
Item 4: Rol del profesor	3
Item 5: Rol del alumno	6
Item 6: Evaluación del aprendizaje	6
Item 7: Objeto de la evaluación	1
Item 8: Toma de decisiones	1
Item 9: Prácticas	8

BLOQUE III

Bloque formado por un solo ítem de respuesta abierta donde se emplazaba a los titulados a enumerar los puntos fuertes/débiles de su plan de estudios.

La escala EFP¹ presentada fue la siguiente:

PLAN DE ESTUDIOS: Nuevo___ Antiguo___

A continuación encontrarás diferentes cuestiones ordenadas por bloques sobre el plan de estudios en el que te has licenciado. Contesta a ellas con la mayor sinceridad.

BLOQUE I

Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que el plan de estudios en el que te has licenciado se acerca más a un extremo que a otro.

Teórico	1	2	3	4	5	6	7	Práctico
Generalista	1	2	3	4	5	6	7	Especializado
Rígido	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	Fácil
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Util
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Asequible	1	2	3	4	5	6	7	Inalcanzable
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado

BLOQUE II

Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que cada elemento metodológico considerado a continuación se acerca más a un extremo que a otro.

1. La formación recibida durante la carrera ha tenido contenidos

Buenos	1	2	3	4	5	6	7	Malos
Útiles	1	2	3	4	5	6	7	Inútiles
Interesantes	1	2	3	4	5	6	7	Aburridos
Teóricos	1	2	3	4	5	6	7	Prácticos
Generalistas	1	2	3	4	5	6	7	Especializados
Muchos	1	2	3	4	5	6	7	Pocos
Inadecuados	1	2	3	4	5	6	7	Adecuados
Complicados	1	2	3	4	5	6	7	Sencillos
Inalcanzables	1	2	3	4	5	6	7	Asequibles

¹ Los términos señalados en negrita son los indicadores para discernir el tipo de perspectiva de formación

2. La forma de trabajo que ha implicado el proceso de formación recibido durante la carrera ha sido

Individual	1	2	3	4	5	6	7	Equipo
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Útil
Inadecuada	1	2	3	4	5	6	7	Adecuada
Mala	1	2	3	4	5	6	7	Buena
Dinámica	1	2	3	4	5	6	7	Monótona
Agradable	1	2	3	4	5	6	7	Desagradable

3. Durante la carrera, la relación profesor alumno ha sido

Jerárquica/Unidireccional	1	2	3	4	5	6	7	Horizontal//Pluridireccional
Rígida	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Seria	1	2	3	4	5	6	7	Distendida
Buena	1	2	3	4	5	6	7	Mala
Adecuada	1	2	3	4	5	6	7	Inadecuada
Agradable	1	2	3	4	5	6	7	Desagradable
Fluida	1	2	3	4	5	6	7	Inaccesible
Personal	1	2	3	4	5	6	7	Distante

4. Durante el proceso de formación, el rol que ha asumido el profesor es

Transmisor de conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	Facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno

5. El rol que como alumno has jugado a lo largo de tu formación ha sido

Pasivo	1	2	3	4	5	6	7	Activo
Receptivo	1	2	3	4	5	6	7	Dinámico
Contemplativo	1	2	3	4	5	6	7	Creativo
Estudioso	1	2	3	4	5	6	7	Crítico
Adecuado	1	2	3	4	5	6	7	Inadecuado
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno

6. Durante el proceso formativo la evaluación ha sido

Sumativa	1	2	3	4	5	6	7	Formativa
Final	1	2	3	4	5	6	7	Procesual
Sancionadora/Clasificativa	1	2	3	4	5	6	7	Informativa
Inadecuada	1	2	3	4	5	6	7	Adecuada
Mala	1	2	3	4	5	6	7	Buena
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Util

7. El objeto de la evaluación durante la carrera ha sido

Los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	El centro universitario y otras instituciones
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

8. Las decisiones sobre el proceso de formación han sido tomadas por

Cada profesor en su asignatura	1	2	3	4	5	6	7	Negociación entre grupo de profesores y grupo de alumnos
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

9. El desarrollo de las prácticas ha sido y ha consistido

Sólo ejercicios prácticos	1	2	3	4	5	6	7	Desarrollo de un Prácticum
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Util
Ordenado	1	2	3	4	5	6	7	Desordenado
Coordinado	1	2	3	4	5	6	7	Descoordinado
Cuidado	1	2	3	4	5	6	7	Descuidado
Sin planificar	1	2	3	4	5	6	7	Planificado

BLOQUE III

Enumera el conjunto de puntos débiles y fuertes, que desde tu opinión ha tenido tu plan de estudios.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES

2. La dinámica de grupos: El Grupo de Discusión

Una vez fue cumplimentada la escala EFP por los 13 titulados asistentes al seminario, se procedió al desarrollo de 2 grupos de discusión (uno con titulados de plan 1983 y el otro con graduados del plan 1995). Recordemos en este sentido que los grupos de discusión son una técnica eminentemente cualitativa de recogida de datos con indudables ventajas respecto a otras (Canales y Peinado, 1995). El objetivo fundamental de esta técnica es provocar debates internos entre los miembros de un colectivo para llegar al establecimiento de consensos entre ellos acerca de temas diversos (Fernández Ballesteros, 1995). También para Gil (2000) es una técnica que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso, por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador.

Estructura y composición de los Grupos de Discusión:

1. Formación de 2 Grupos de Discusión: 13 participantes (Grupo plan antiguo= 6 participantes y Grupo plan nuevo = 7 participantes).

2. Criterios en la distribución de los Grupos de Discusión:

- ✓ Primer criterio: Ser graduado de los planes antiguo y nuevo de la licenciatura de Pedagogía.
- ✓ Segundo criterio: Experiencia en asociacionismo universitario de los licenciados participantes.

3. Temas abordados en los grupos de discusión:

Los temas de discusión elegidos para la ocasión fueron:

- ✓ Ventajas e inconvenientes del Plan de Estudios en el que se graduaron todos los participantes en el Seminario (tanto los de plan antiguo, como los del nuevo).
- ✓ Prototipo de un Plan de Estudios ideal desde la opinión de los titulados de plan nuevo a partir de un protocolo de descriptores:
 - Contenidos de enseñanza.
 - Metodologías de enseñanza.
 - Relaciones profesor-alumno.
 - Rol del profesor.
 - Rol del alumno.
 - Evaluación del aprendizaje.
 - Objeto de la evaluación.
 - Toma de decisiones sobre el proceso de formación.
 - Desarrollo de prácticas de formación.

4. Duración de las discusiones

Las discusiones no sobrepasaron los 90 minutos de duración, tiempo estimado como máximo en el desarrollo de este tipo de dinámicas (Ibáñez, 1979).

G) Encuesta Telefónica

Las encuestas telefónicas son una variedad de la modalidad de encuesta. Consisten en la comunicación que mantienen entrevistador-entrevistado a través del hilo telefónico y acerca de un determinado tema.

En nuestro caso la encuesta estaba conformada por varias cuestiones, cuyo objetivo es determinar algunas tasas que nos ayuden a aproximarnos al potencial profesional de los titulados encuestados.

Las preguntas han sido las siguientes:

1. ¿Trabajas actualmente?.
2. ¿Has trabajado en algún momento desde que te has licenciando en Pedagogía hasta ahora?.
3. ¿Tu/s trabajo/s actual o pasado está/n relacionado/s con el campo de la Pedagogía?.
4. ¿Dónde has trabajado, o trabajas actualmente?.
5. ¿Cuánto tiempo has tardado en alcanzar el primer empleo?.
6. ¿Has tenido o tienes contrato laboral en el/los trabajo/s desarrollado/s?.
7. ¿Qué tipo de contrato es: indefinido o temporal?.
8. ¿Qué tipo de profesión desarrollas o has desarrollado?.

VII.4.2. Descripción de las poblaciones y las muestras

A) En los Relatos Autobiográficos

El proceso de selección de la muestra ha consistido en proponer a los alumnos que cursaban diferentes asignaturas en la Facultad de Ciencias de la Educación, la confección de relatos autobiográficos. De este modo para el curso 1995-96 aquellos alumnos que estuvieron matriculados de 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 se les encomendó la realización de una autobiografía donde relatasen su opinión acerca de su nuevo plan de estudios, incidiendo en los aspectos problemáticos que les afectaban. En ese curso se recogieron relatos provenientes fundamentalmente de Pedagogía, y de seis especialidades de Magisterio, todas excepto Educación Musical. En el curso 1996-97 se continuó con alumnos que estaban matriculados en la anterior asignatura, pero con carácter troncal. La razón para ello reside en que los alumnos de la licenciatura de Pedagogía se mostraron como los alumnos que elaboraron los relatos con mayor riqueza expresiva y variabilidad temática. Finalmente para el curso

1997-98 se han utilizado los alumnos que han cursado las asignaturas de: Avances Metodológicos de la Investigación Educativa e Investigación Educativa en el Aula. En esta última selección han participado alumnos de todos los cursos de Pedagogía y de Educación Especial, mostrándose igualmente colaborativos y rigurosos en la elaboración de sus relativos autobiográficos. En total todos los alumnos han entregado 195 autobiografías, de las cuáles hemos seleccionado de manera intencionada 150 (50 para cada curso académico) 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).

B) 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 objeto de estudio

- 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 objeto de estudio

El número de entrevistas realizadas se ha articulado de la siguiente forma: 3 para los profesores, 1 para los miembros del equipo decanal y 1 para el PAS, en total 5 entrevistas en profundidad, que en realidad son 10, si tenemos en cuenta que la experiencia se ha realizado durante los años 1996 y 1998.

C) En la Escala de opinión (PROAC)

Las características específicas de los sujetos participantes en el estudio (sujetos pertenecientes a diferentes especialidades y cursos), así como la finalidad del mismo (ánimo de extrapolar los resultados a la población de referencia), han hecho que para la selección de la muestra optásemos por el muestreo probabilístico estratificado proporcional según especialidad y curso (2 estratos). Esta modalidad de muestreo por otra parte, es la que genera un menor error muestral, y en consecuencia una mayor representatividad de la muestra (Cea D'Ancona, 1996:174). El número de sujetos a los que les ha sido administrado el instrumento asciende a **1.315** en la pasación de 1997 y **1.253** en 1998 sobre una población aproximada de **6.000** alumnos. Los errores estimados para el cálculo muestral de ambos años fueron del $\pm 3\%$ y $\pm 3,5\%$ respectivamente con un nivel de significación bilateral de 0.05. Las características de las muestras en función de las variables atributivas consideradas son:

Tabla 25. Número de alumnos por año.

Año	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Año 1997	1315	51,2%	51,2%
Año 1998	1253	48,8%	100%
Total	2568	100%	

Gráfico 8. Porcentaje de alumnos por año

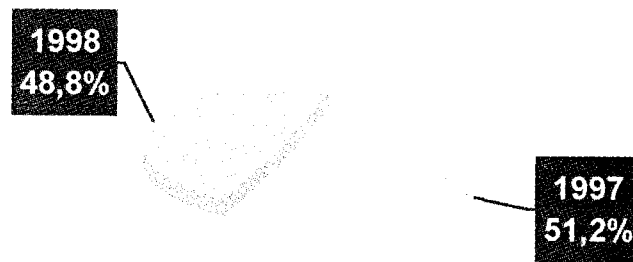


Tabla 26. Número de alumnos por curso en el año 1997.

Curso	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primero	415	31,6%	31,6%
Segundo	392	29,8%	61,4%
Tercero	305	23,2%	84,6%
Cuarto	9	0,7%	85,2%
Primero de 2º ciclo	125	9,5%	94,8%
Segundo de 2º ciclo	69	5,2%	100%

Gráfico 9. Porcentaje de alumnos por curso en el año 1997

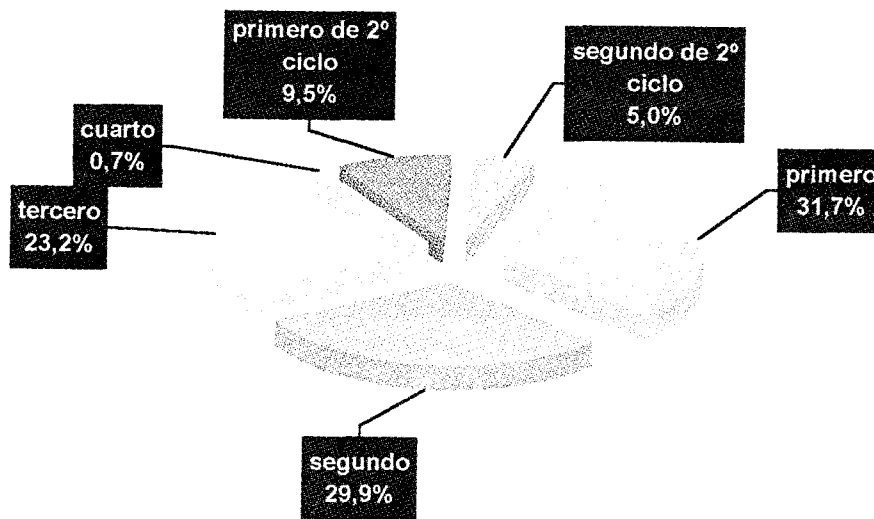


Tabla 27. Número de alumnos por curso en el año 1998.

Curso	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primero	395	31,5%	31,5%
Segundo	376	30%	61,5%
Tercero	31	25%	86,5%
Cuarto	47	3,8%	90,3%
Primero de 2º ciclo	61	4,9%	95,1%
Segundo de 2º ciclo	61	4,9%	100%

Gráfico 10. Porcentaje de alumnos por curso en el año 1998

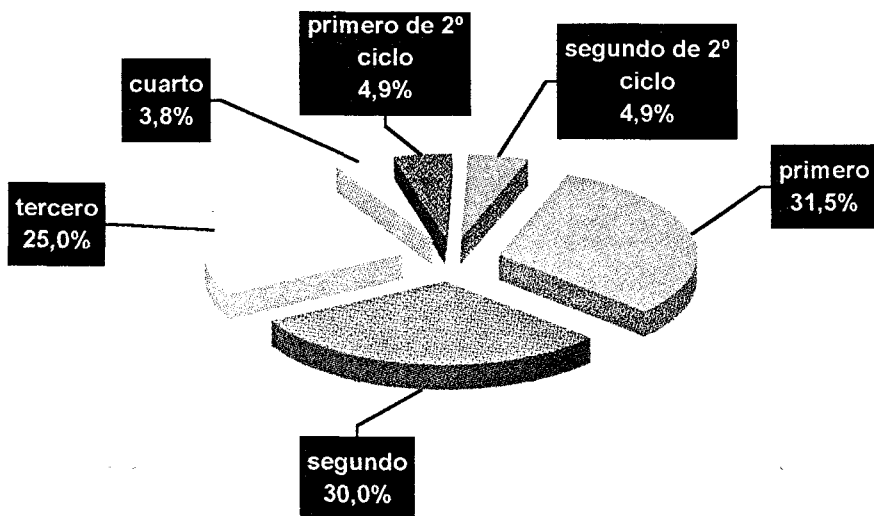


Tabla 28. Número de sujetos por especialidad en el año 1997.

Especialidad	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Educación Especial	81	6,2%	6,2%
Educación Infantil	194	14,8%	20,9%
Lengua Extranjera	170	12,9%	33,8%
Educación Primaria	168	12,8%	46,6%
Educación Musical	80	6,1%	52,7%
Educación Física	125	9,5%	62,2%
Audición y Lenguaje	53	4%	66,2%
Pedagogía	249	18,9%	85,2%
Psicopedagogía	195	14,8%	100%
Total	1315	100%	

Gráfico 11. Porcentaje de alumnos por especialidad en 1997

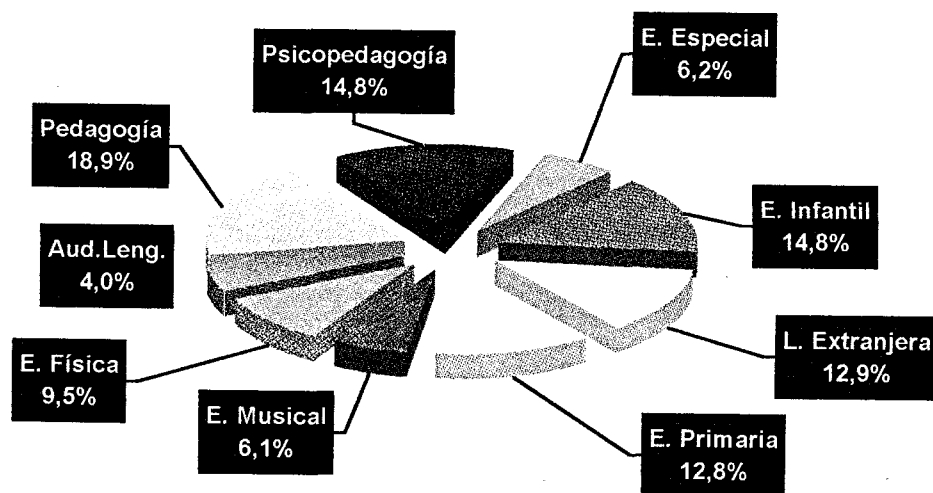


Tabla 29 Número de alumnos por especialidad en el año 1998.

Especialidad	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Educación Especial	118	9,4%	9,4%
Educación Infantil	151	12,1%	21,5%
Lengua Extranjera	112	8,9%	30,4%
Educación Primaria	182	14,5%	44,9%
Educación Musical	117	9,3%	54,3%
Educación Física	136	10,9%	65,1%
Audición y Lenguaje	67	5,3%	70,5%
Pedagogía	248	19,8%	90,3%
Psicopedagogía	122	9,7%	100%
Total	1253	100%	

Gráfico 12. Porcentaje de alumnos por especialidad en 1998

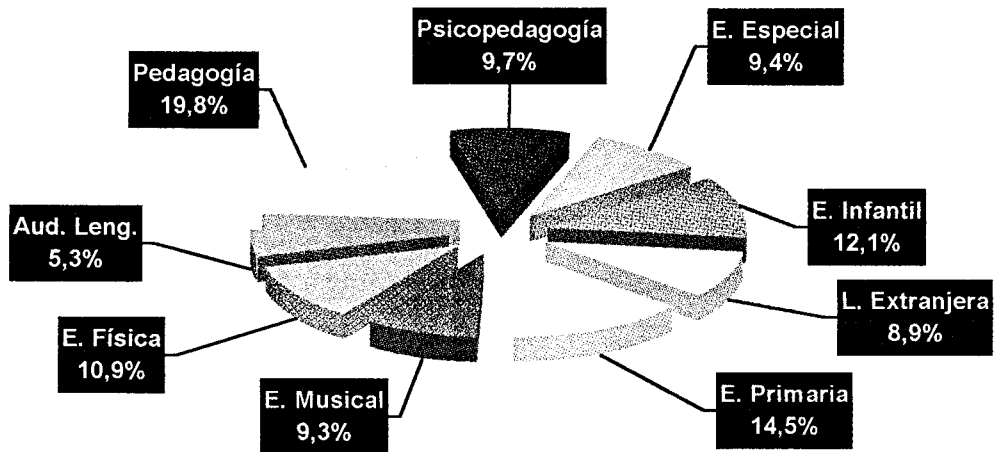


Tabla 30. Número de alumnos según género en la pasación de 1997.

Género	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	331	25,2%	25,2%
Mujer	984	74,8%	100%
Total	1315	100%	

Gráfico 13. Porcentaje de alumnos por género en 1997

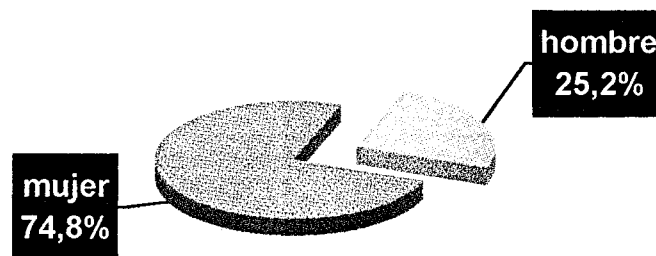
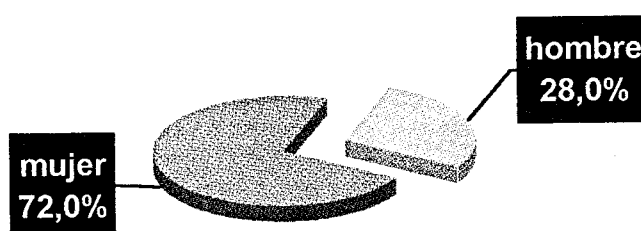


Tabla 31. Número de alumnos según género en la pasación de 1998.

Género	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	351	28%	28%
Mujer	902	72%	100%
Total	1253	100%	

Gráfico 14. Porcentaje de alumnos por género en 1998



D) En el Estudio Analítico de la Prensa escrita

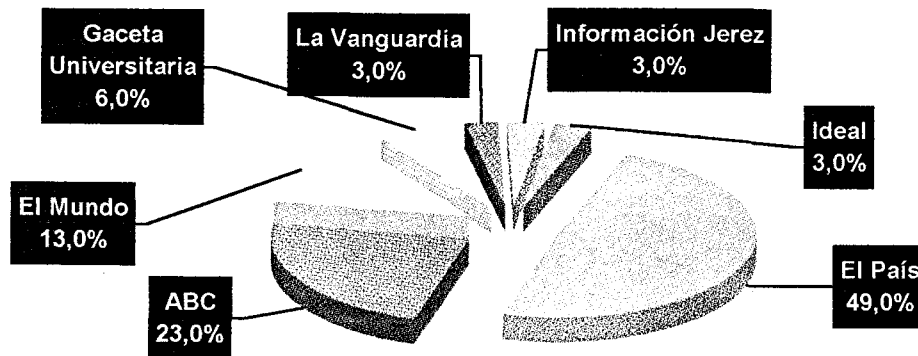
Para la selección del conjunto de artículos de prensa que han conformado la muestra se ha consultado la base de datos de prensa del C.I.D.U. (Centro de Información y Documentación Universitario de la Universidad de Granada). De un total de 85 artículos que hablaban de los nuevos planes de estudio, se escogieron 30. Los criterios de selección han sido la **variabilidad, pertinencia y riqueza temáticas**, es decir, hemos utilizado, como en anteriores ocasiones, un muestreo por **máxima variedad**.

El número de artículos seleccionados se ha elevado a 30, repartidos de la siguiente forma según periódicos y años de publicación de los mismos.

Según **periódico** el reparto ha sido el siguiente:

- ❖ EL PAÍS(15), ABC(7), EL MUNDO(4), IDEAL DE GRANADA(1), INFORMACION DE JEREZ(1), GACETA UNIVERSITARIA(2) Y LA VANGUARDIA(1).

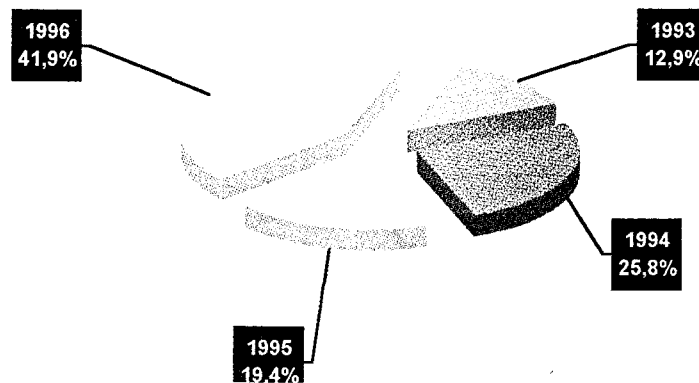
Gráfico 15. Porcentaje de artículos por periódico



Según el año de publicación:

- ❖ AÑO 1993(4), AÑO 1994(8), AÑO 1995(6), AÑO 1996(13).

Gráfico 16. Porcentaje de artículos por año



E) En el cuestionario QUAPRO- Alumnos (Año de pasación 2000)

Para la selección muestral de participantes en el cuestionario hemos utilizado semejante procedimiento al usado en la escala PROAC, es decir, un muestreo estratificado con afijación proporcional. El número de participantes que han cumplimentado el cuestionario asciende a **1104 alumnos**, habiéndose descartado todos los alumnos de tercer curso de Magisterio, ya que su estancia en el Prácticum no les permitía contestar a varias preguntas que se incluyen en el mismo, y por tanto sus repuestas habrían sesgado los resultados obtenidos en él. El error estimado ha sido del $\pm 2,5\%$, asumiendo un nivel de significación bilateral de 0.05 para el cálculo del tamaño muestral. Las características de la muestra según las variables atributivas consideradas son las siguientes:

Tabla 32. Número de sujetos por género

Género	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	252	22,8%	22,8%
Mujer	852	77,2%	100%
Total	1104	100%	

Gráfico 17. Porcentaje de alumnos por género

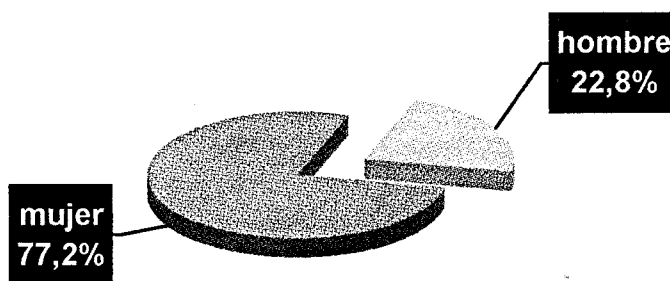


Tabla 33. Número de alumnos por curso

Curso	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primero	313	28,4%	28,4%
Segundo	419	38,0%	66,3%
Tercero	80	7,2%	73,6%
Cuarto	162	14,7%	88,2%
1º de segundo ciclo	92	8,3%	96,6%
2º de segundo ciclo	38	3,4%	100%
Total	1104	100%	

Gráfico 18. Porcentaje de alumnos por curso

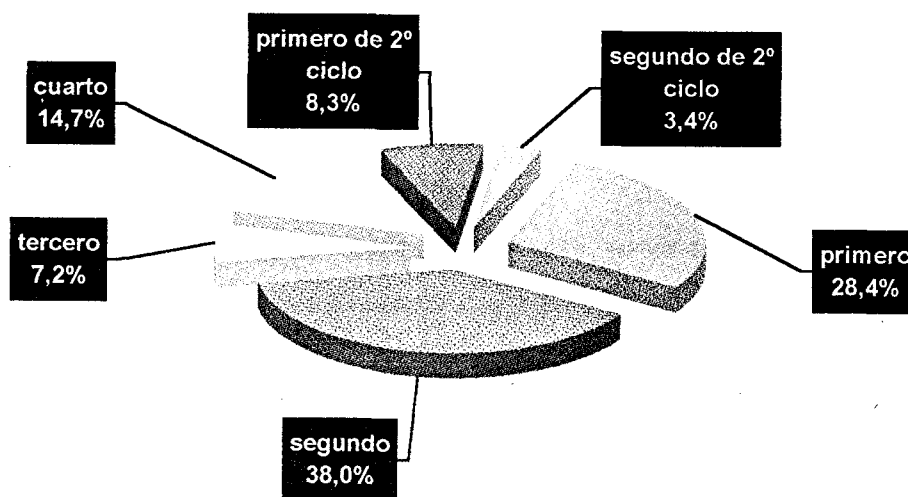
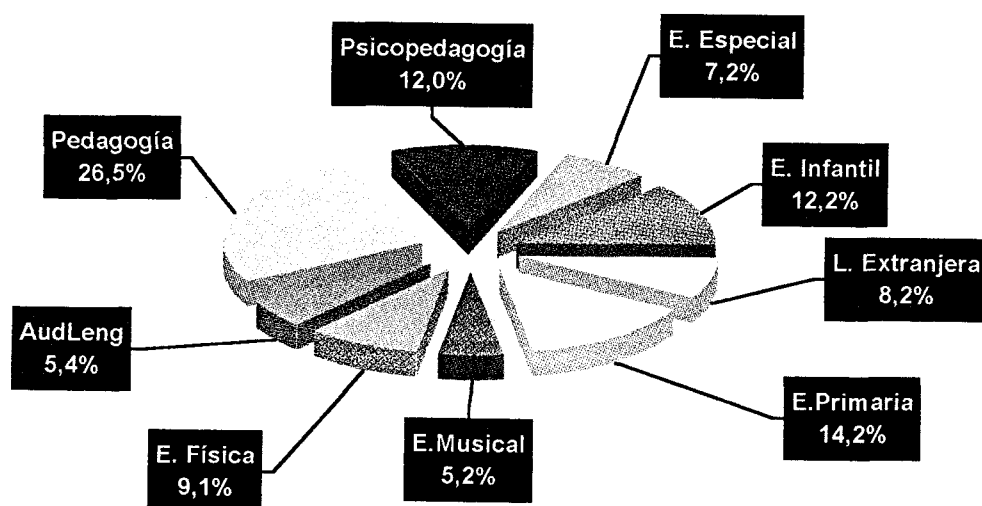


Tabla 34. Número de alumnos por especialidad

Especialidad	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Pedagogía	293	26,5%	26,5%
Psicopedagogía	132	12,0%	38,5%
Audición y Lenguaje	60	5,4%	43,9%
Educación Especial	79	7,2%	51,1%
Educación Primaria	157	14,2%	65,3%
Educación Musical	57	5,2%	70,5%
Lengua Extranjera	90	8,2%	78,6%
Educación Física	101	9,1%	87,8%
Educación Infantil	135	12,2%	100%
Total	1104	100%	

Gráfico 19. Porcentaje de alumnos por especialidad



F) En el cuestionario QUAPRO-Profesores (Año de pasación 2000)

El número de profesores que han cumplimentado el cuestionario QUAPRO-Profesores asciende a **20 participantes**. Para la selección muestral no se ha utilizado ningún tipo de muestreo probabilístico, sino que los sujetos han sido seleccionados de forma intencionada de acuerdo con unos intereses establecidos. En este sentido los criterios utilizados han sido que los participantes seleccionados fuesen expertos y tuviesen una cierta autoridad sobre el tema objeto del cuestionario. También es verdad, por otra parte, que todos los departamentos propios de la Facultad de Ciencias de la Educación han quedado en mayor o menor medida representados. Por consiguiente, podemos afirmar que el tipo de muestreo utilizado puede denominarse **Muestreo Intensivo** (Patton, 1990).

G) En el Estudio Analítico de los Programas de Asignaturas

Originalmente las muestras objeto de estudio analítico estaban conformadas por 29 programas del plan antiguo y 27 del plan nuevo de la Licenciatura de Pedagogía. En el primer caso se seleccionaron todos los

programas disponibles de los años 1993-1998. En el segundo se han seleccionado de manera intencionada todas las asignaturas troncales y obligatorias que se imparten en la titulación. El número de asignaturas asciende a 27, si descartamos los prácticums I y II.1 y II.2. Sin embargo, la imposibilidad de conseguir algunos programas ha reducido a 25 y 23 programas de asignaturas las muestra del plan antiguo y nuevo respectivamente. En total la muestra seleccionada asciende a 48 asignaturas. Por una parte con esta elección nos aseguramos un número de asignaturas equilibrado para los dos planes, y por otra parte dotamos de mayor legitimidad la comparación, ya que no olvidemos que el carácter de todas y cada una de las asignaturas del plan antiguo es el de obligatorias. En este sentido y sobre todo en el apartado de sistemas de evaluación podemos evitar el sesgo que podría suponer el comparar asignaturas de plan antiguo obligatorias, con asignaturas optativas del plan nuevo, a las cuales se les supone una dificultad de superación menor precisamente por su carácter de optatividad.

Las características de las muestras según las variables independientes o atributivas consideradas son las siguientes:

Tabla 35. Número de programas de asignaturas por curso

CURSO	N
Primero	13
Segundo	11
Tercero	8
Cuarto	10
Quinto	6

Gráfico 20. Porcentaje de programas por curso

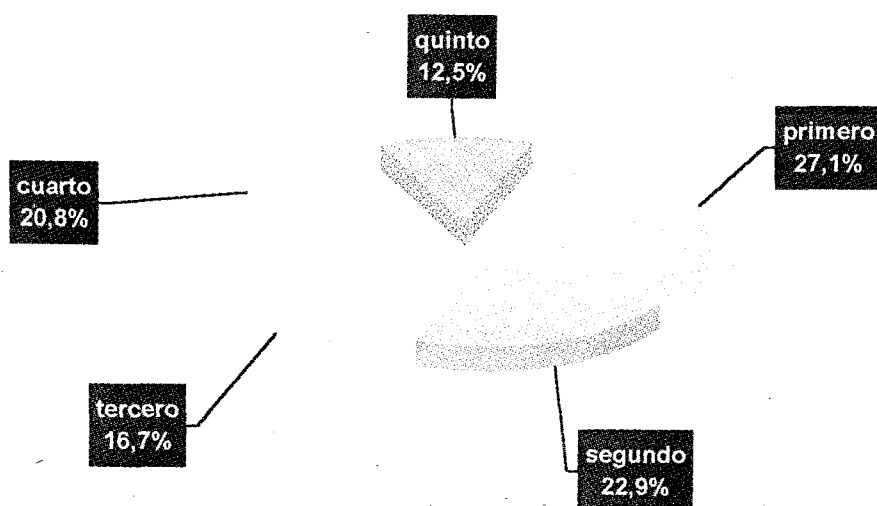


Tabla 36. Número de programas de asignaturas por ciclo

CICLO	N
Primero	24
Segundo	24

Gráfico 21. Porcentaje de programas por ciclo



Tabla 37. Número de programas de asignaturas según su duración

DURACIÓN	N
40 horas	13
60 horas	8
80 horas	2
120 horas	25

Gráfico 22. Porcentaje de programas según la duración de las asignaturas



Tabla 38. Número de programas de asignaturas por departamento

DEPARTAMENTO	N
Pedagogía	14
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	10
Didáctica y Organización Escolar	14
Psicología Evolutiva y de la Educación	3
Sociología	2
Antropología y Trabajo Social	1
Psicología y Fisiología del Comportamiento	3
Economía Aplicada	1

Gráfico 38. Porcentaje de programas por departamento

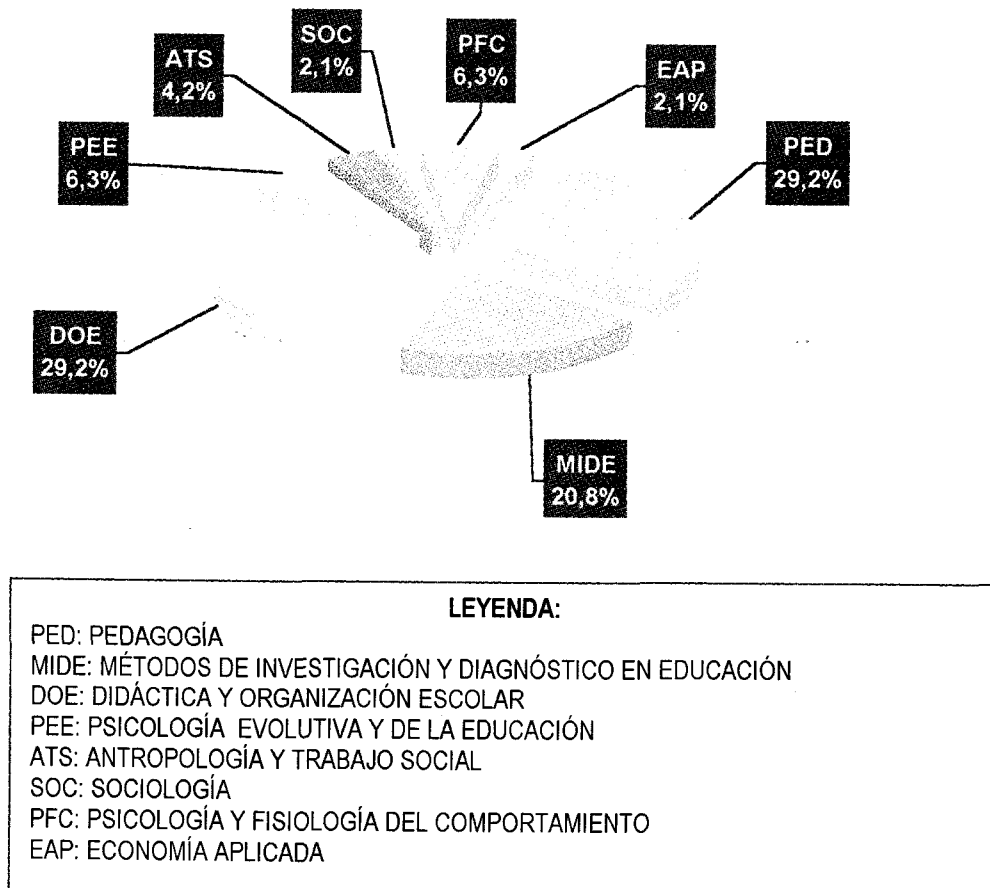
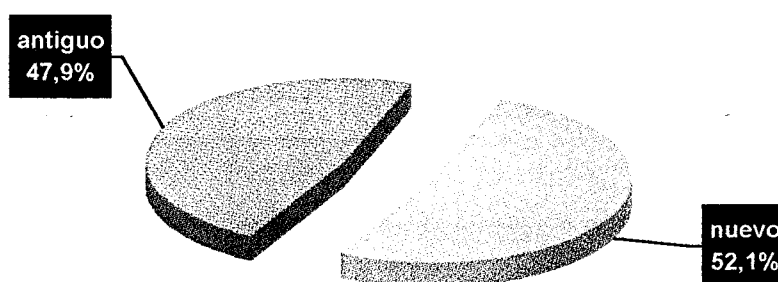


Tabla 39. Número de programas de asignaturas por plan

PLAN	N
Antiguo	25
Nuevo	23

Gráfico 24. Porcentaje de programas por plan



H) En la encuesta de control

El procedimiento de selección de la muestra, que asciende a 33 participantes (3 alumnos por asignatura), ha consistido en acudir a todos los cursos implicados de la licenciatura de Pedagogía, es decir, primero, segundo, tercero y cuarto y seleccionar entre ellos alumnos que de forma voluntaria han cumplimentado la encuesta, se trata pues de un muestreo **no probabilístico de conveniencia**.

I) En la escala EFP y los grupos de discusión del seminario

La escala EFP fue cumplimentada por **58 participantes** en total, **13** de los que participaron en el Seminario y el resto **45** de los que contestaron mediante correo ordinario. En este sentido debemos decir que fueron enviados

100 cuestionarios (50 para cada plan) a los domicilios de los licenciados. Los egresados que respondieron y cumplimentaron el cuestionario son pues menos de la mitad. Por otra parte, las respuestas al bloque III suscitaron la creación de dinámicas de grupo entre los 13 asistentes al Seminario y el vaciado cualitativo de datos en los **45 restantes** que respondieron desde sus domicilios. En total los titulados de plan nuevo participantes son **28** y **30** los de plan antiguo.

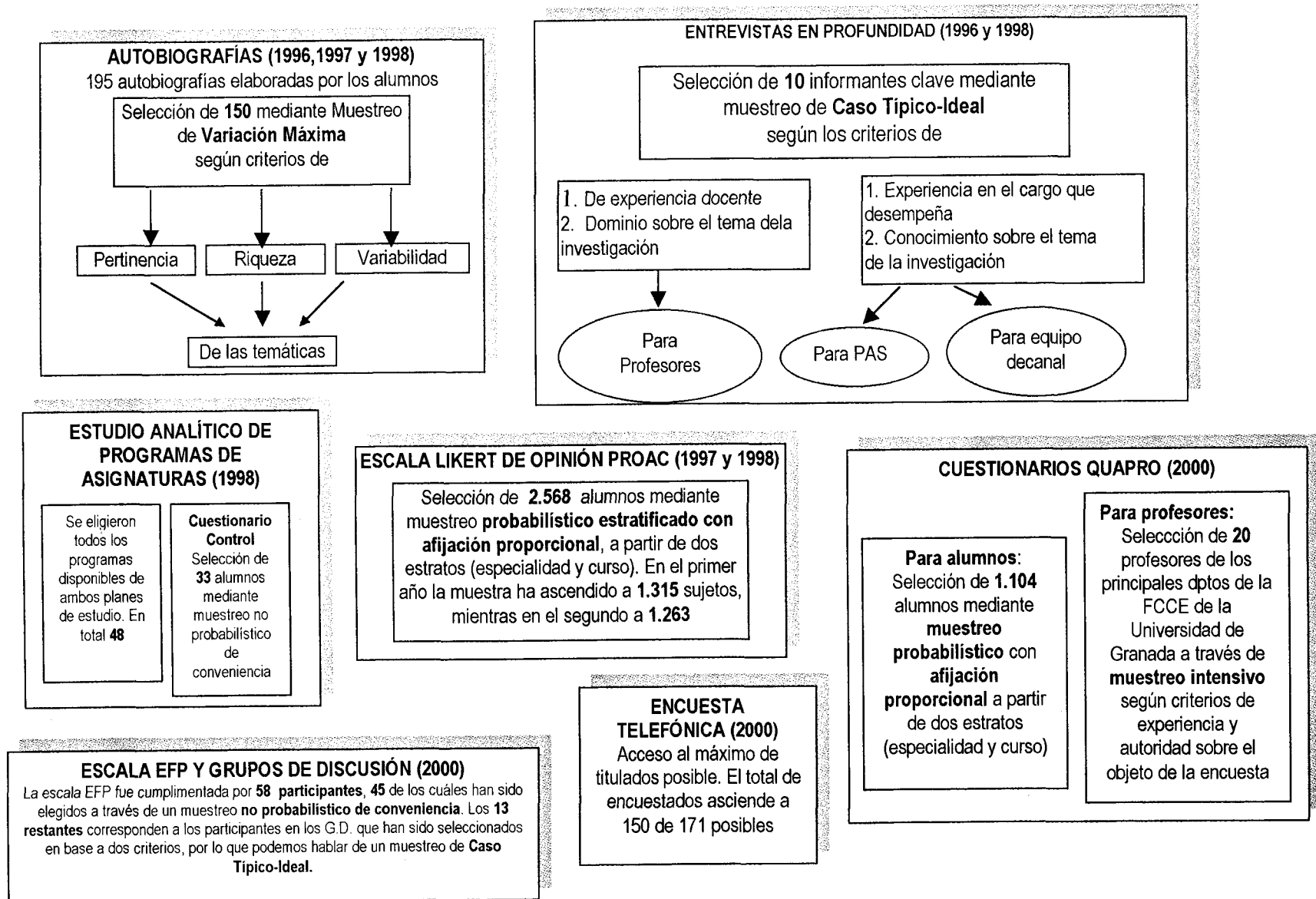
En los grupos de discusión ya hemos argumentado la elección de sus participantes, por lo que podemos hablar de un **muestreo de Caso Típico Ideal**, semejante al utilizado con los informantes clave de las entrevistas en profundidad. En la escala EFP podemos hablar de un procedimiento de muestreo **no probabilístico de conveniencia**.

J) En la encuesta telefónica

En la realización de la encuesta telefónica no podemos hablar de selección de una muestra, puesto que hemos intentado acceder al total de egresados de la titulación, en total 171 titulados. Sin embargo, la imposibilidad de localizar algunos de ellos y la negativa de otros ha mermado el número de titulados objeto del estudio a 150. Desde luego un número de egresados suficientemente amplio como para poder considerar los datos obtenidos como representativos de la promoción 1995-1999 de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Para tener una visión más amplia y completa del proceso y tipos de muestreo utilizados en la investigación, mostramos la siguiente representación:

Figura 16. Características y tipos de muestreo utilizados a lo largo del estudio



VII.4.3. CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS INSTRUMENTOS Y ESTUDIOS QUE CONFORMAN LA INVESTIGACIÓN

A) VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA PROAC Y DE LOS CUESTIONARIOS QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores

❖ VALIDEZ DE LA ESCALA PROAC Y DE LOS CUESTIONARIOS QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores

Entendemos por validez *"el grado en que la medida de un instrumento refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir"* (Del Rincón y otros, 1995:74). Desde este punto de vista hemos considerado dos tipos de validez eminentemente teóricas: **validez de contenido y de constructo**. La primera trata de probar que el instrumento está constituido por una muestra de elementos suficiente y representativa del universo del rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. La segunda se refiere al grado y precisión en que un instrumento mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico (Del Rincón y otros, 1995). Finalmente hemos considerado un tercer tipo de validez; una validez empírica denominada **validez de criterio**. Para el cálculo de dicha validez los resultados obtenidos se correlacionan con un criterio, bien externo a la propia prueba, bien de la propia prueba. Esta última posibilidad ha sido nuestro caso, ya que hemos correlacionado los datos obtenidos en la prueba con los obtenidos en el ítem 62, un ítem global considerado criterio. Las características de los cuestionarios QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores no permiten el cálculo de este tipo de validez.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 40. Valor y significación estadística del coeficiente de Pearson obtenido al correlacionar el total de prueba de la escala PROAC con el ítem criterio 62

		ITEM 62	T.PRUEBA
ITEM 62	Correlación de Pearson		
	Sig. (bilateral)		
T.PRUEBA	Correlación de Pearson	,355**	
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	2568	2568

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como muestra la tabla anterior se ha alcanzado un coeficiente de correlación de Pearson que podemos considerar aceptable (0,35 significativo con un nivel de confianza del 99%), si tenemos en cuenta que *“son raras las pruebas que sobrepasan el valor de 0,65”* (Del Rincón y otros, 1995:78). En consecuencia, podemos afirmar que la prueba es válida para medir el objetivo para el que ha sido elaborada.

Para tratar de garantizar la **validez de contenido** de dicha escala hemos de indicar que la mayoría de los ítems que la conforman provienen de los resultados obtenidos en el análisis de contenido de los primeros 50 relatos autobiográficos, las primeras 5 entrevistas en profundidad y el análisis de prensa y coinciden con los problemas específicos diagnosticados en todas estas aproximaciones. En este sentido, creemos que el rasgo de problemática académica asociado a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios puede ser medido a partir del conjunto de ítems que constituyen la escala PROAC. Por otra parte, también la mayoría de las preguntas de los cuestionarios QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores son problemas diagnosticados en los relatos narrativos de los años 1996, 1997 y 1998, en las entrevistas en profundidad de 1996 y 1998 y en el estudio analítico de prensa de 1996, añadiéndose solamente algunas cuestiones que hemos considerado relevantes para nuestro estudio.

En definitiva podemos decir que la validez de contenido de la escala PROAC y de los cuestionarios QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores está garantizada de la siguiente forma:

Figura 17. Proceso de validación de contenido de la escala PROAC

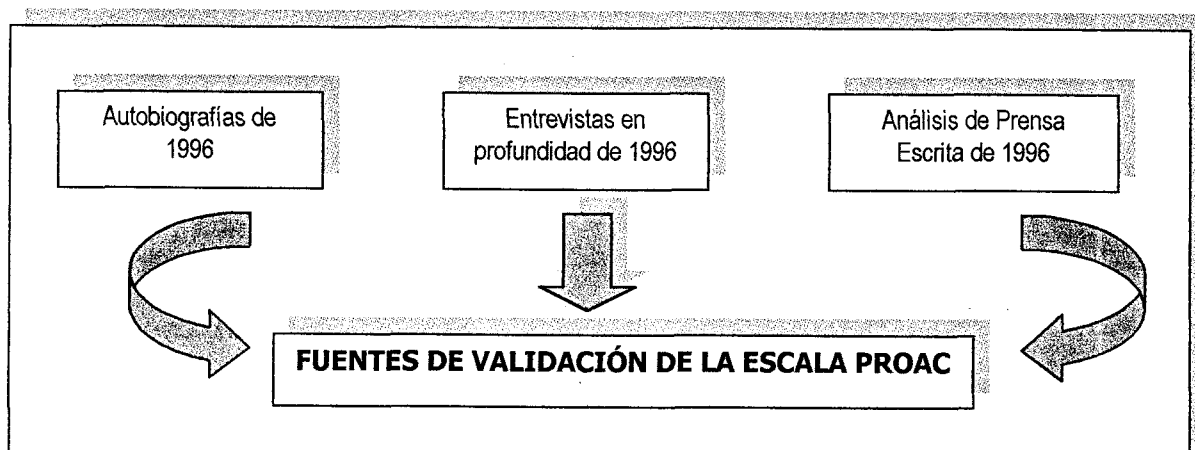


Figura 18. Proceso de validación de contenido de los cuestionarios QUAPRO



Para asegurar la **validez de constructo** hemos calculado un análisis factorial que no ha hecho sino confirmar algunos de los componentes o dimensiones que constituyen el constructo de problemática académica asociada a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios en el

formato de la escala¹. Evidentemente, por las características de los ítems de las escalas QUAPRO, no procede ninguna aproximación a la validez de constructo de dichos instrumentos.

❖ FIABILIDAD DE LA ESCALA PROAC

Un instrumento es fiable “cuando presenta niveles suficientemente elevados de consistencia en la medida de una variable, cuando no se alteran sus resultados con el paso del tiempo, esto es, cuando se aprecia estabilidad en los mismos” (Pérez Juste y García Ramos, 1989:278). A pesar de que tenemos dos medidas diferentes de la escala PROAC, debemos entender la fiabilidad del instrumento como fiabilidad de consistencia interna, debido a que los sujetos en cada una de las pasaciones son distintos. Desde este punto de vista, hemos considerado como fiabilidades independientes la de 1997 y 1998. Se ha calculado el coeficiente más idóneo para este tipo de fiabilidad (α de Cronbach) en tres ocasiones (1997, 1998 y total de los dos años) habiéndose obtenido los siguientes resultados:

Tabla 41. Valores obtenidos por los coeficientes de alfa de cronbach en las pasaciones de la escala PROAC en 1997 y 1998

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
CORRESPONDIENTE A LA PASACIÓN DE 1997 DE LA ESCALA PROAC	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 1315	N of Items = 62
Alpha = ,8109	
RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
CORRESPONDIENTE A LA PASACIÓN DE 1998 DE LA ESCALA PROAC	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 1253	N of Items = 62
Alpha = ,8749	

¹ Para poder ver los resultados consultar el Capítulo VIII, objetivo 13

Tabla 42. Valores obtenidos por los coeficientes de alfa de cronbach de la escala PROAC correspondiente a los dos años de pasación

REALIABILITY ANALYSIS – SCALE (ALPHA) CORRESPONDIENTE A LOS DOS AÑOS DE PASACIÓN DE LA ESCALA PROAC Reliability Coefficients	
N of Cases = 2568	N of Items = 62
Alpha = ,8532	

De manera adicional hemos calculado otro coeficiente más (θ de Carmines) para verificar los resultados obtenidos con anterioridad. Los resultados obtenidos en este coeficiente para los dos años son los siguientes²:

- ✓ θ de Carmines de la pasación de 1997 = 0,83
- ✓ θ de Carmines de la pasación de 1998 = 0,88
- ✓ θ de Carmines de las dos pasaciones = 0,86

Como podemos apreciar los coeficientes de fiabilidad obtenidos pueden considerarse como muy satisfactorios, lo cual nos induce a pensar que la escala PROAC efectivamente posee una considerable estabilidad en la medida del constructo de *“problemática académica asociada a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarias”*.

Por otra parte hemos comparado en qué medida cada uno de los items considerados en la escala contribuyen a medir lo mismo que la totalidad de la escala. Para ello hemos calculado la correlación entre cada uno de los items y el total de la prueba (**índice de homogeneidad o consistencia**) habiéndose obtenido en todos los items correlaciones significativas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

² La ecuación utilizada ha sido la propuesta por Carmines y Zeller (1979), es decir, $\theta = n / n-1 (1 - 1/\lambda_1)$

Tabla 43. Valores y significación estadística de los coeficientes de Pearson obtenidos al correlacionar cada ítem de la escala PROAC con el total de prueba

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
0,31*	0,3*	0,36*	0,38*	0,4*	0,45*	0,37*	0,34*	0,2*	0,23*	0,24*	0,37*
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
0,28*	0,29*	0,34*	0,2*	0,36*	0,38*	0,38*	0,30*	0,32*	0,34*	0,33*	0,25*
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
0,31*	0,39*	0,34*	0,35*	0,34*	0,33*	0,2*	0,34*	0,37*	0,3*	0,31*	0,34*
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
0,3*	0,3*	0,36*	0,4*	0,36*	0,31*	0,37*	0,32*	0,29*	0,29*	0,32*	0,33*
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
0,36*	0,35*	0,35*	0,19*	0,38*	0,35*	0,25*	0,31*	0,32*	0,32*	0,32*	0,34*
61	Item criterio 62										
0,34*	0,35*										

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Podemos entonces afirmar a la vista de los resultados obtenidos, que cada uno de los ítems que constituyen la escala PROAC miden lo mismo que ella en su totalidad.

B) VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA SOBRE FORMACIÓN DEL PEDAGOGO (EFP)

❖ VALIDEZ DE LA ESCALA EFP

Excepto el primer ítem, compuesto por un diferencial semántico de 8 escalas de adjetivos bipolares sobre la opinión los planes de estudio, y el último que es un ítem abierto sobre las bondades e inconvenientes de dichos planes, el resto de ítems y escalas de diferenciales semánticos que se incluyen en la escala son una adaptación de otra escala likert utilizada por Rebollo y García en 1995 sobre la formación del pedagogo.

Por tanto, la **validez de contenido** del instrumento se ha obtenido a través de dicha adaptación. Del resto de formas de validez, es decir, de las de **constructo y criterial**, no cabe tampoco hacer ningún comentario en este apartado, ya que la primera se ha calculado mediante análisis factoriales a que han sido sometidos los bloques I y II ³ de la escala y la segunda por las características de los datos no se puede calcular.

❖ FIABILIDAD DE LA ESCALA EFP

Al igual que en la escala PROAC, en la escala EFP hemos calculado la fiabilidad como consistencia interna, a través del cálculo de α de Cronbach, ya que sólo disponemos de una sola pasación. Ahora bien, el α de Cronbach se ha calculado a los bloques I y II de la escala por separado, puesto que ambos intentan medir objetivos diferentes.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 44. Valores obtenidos por los coeficientes de alfa de cronbach en los bloques I y II de la escala EFP

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
Escala EFP (Bloque I: Opinión sobre el plan de estudios) Reliability Coefficients	
N of Cases = 58,0	N of Items = 8
Alpha = ,5846	
RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
Escala EFP (Bloque II: Perspectiva de formación dominante) Reliability Coefficients	
N of Cases = 58,0	N of Items = 48
Alpha = ,6150	

³ Para poder ver los resultados consultar el capítulo VIII, objetivos 20 y 21

Aunque los valores obtenidos por los α de Cronbach no pueden considerarse altos, sí que podemos estimarlos como aceptables, máxime si tenemos en cuenta el reducido número de items del primer bloque.

C) VALIDEZ DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

"Cualquier método científico precisa asegurar la validez de sus resultados, es decir, que se puedan hacer constataciones e inferencias con garantías de verosimilitud. En este sentido, los metodólogos cualitativos han manifestado una gran preocupación por asegurar la plausibilidad, robustez y validez de los resultados de sus investigaciones, creando para ello técnicas específicas. A pesar de que no existe unanimidad entre autores sobre la lógica de validación aplicable a estos datos, todos ellos participan de la necesidad de utilizar técnicas propias de validación" (Colás, 1994:273-274).

Es cierto que no existe acuerdo en la consideración de estrategias que aseguren la calidad de la investigación cualitativa. Mientras algunos autores siguen utilizando la terminología clásica de fiabilidad y validez (Goetz y Lecompte, 1988), muchos otros la rechazan, argumentando la necesidad de encontrar otras fuentes de credibilidad y rigor epistemológico más coherentes y adecuadas a los requerimientos de los modelos cualitativos (Althereide y Johnson, 1994; Miles y Huberman, 1994 y Hammersley y Atkinson, 1994).

Otros autores como (Angulo, 1990; Denzing y Lincoln, 1994 y Del Rincón y otros, 1995) llegan todavía más lejos al proponer que los criterios de calidad de una investigación cualitativa deban sustentarse sobre sus propios criterios; esto es, criterios tales como el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad (Lincoln y Guba, 1985:85-86).

Por nuestra parte hemos tenido en cuenta estas recomendaciones y hemos tratado de garantizar, a través de diversos procedimientos, la validez de nuestros estudios (Gutiérrez, 1999:30-31).

❖ **VALIDEZ DE LOS ESTUDIOS TRANSVERSALES I, III, y VI (1996,1997 y 1998)**

Los criterios de validez y los procedimientos utilizados para su consecución en los estudios transversales I, III y VI son los siguientes:

Tabla 45. Criterios de validez y procedimientos de garantía de los estudios transversales I, III y VI.

CRITERIOS DE VALIDEZ	PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS
Valor de verdad: Correspondencia entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. CREDIBILIDAD	❖ Triangulación de agentes (profesores, alumnos, miembros equipo decanal, miembros PAS). ❖ Triangulación temporal (años 1996,1997 y 1998).
Aplicabilidad: Grado en que puede aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos/contextos. TRANSFERIBILIDAD	❖ Muestras teóricas intencionales: - De máxima variabilidad - De caso típico ideal
Consistencia: Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos en igual contexto. DEPENDENCIA	❖ Triangulación de instrumentos (escala likert PROAC, cuestionarios QUAPRO, relatos narrativos y entrevistas en profundidad).
Neutralidad: Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por el investigador. CONFIRMABILIDAD	❖ Auditoría de confirmabilidad a través de la concordancia entre observadores del proceso de categorización. ❖ Triangulación de agentes e instrumentos. ❖ Descriptores de baja inferencia, mediante la transcripción de las entrevistas en profundidad y la aportación de los relatos narrativos.

❖ ESTIMACIÓN DE LA CONCORDANCIA Y CONSISTENCIA EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS TRANSVERSALES I, III y VI

Para el cálculo de la concordancia se ha realizado un muestreo aleatorio estratificado sobre la base de las categorizaciones elaboradas por el investigador principal en los tres años de seguimiento. Se han seleccionado el 10% sobre cada una de las frecuencias obtenidas por cada subcategoría en el caso de los relatos narrativos de los alumnos, el 30% sobre cada una de las frecuencias obtenidas por cada subcategoría en las entrevistas en profundidad a los profesores, y el 50% sobre las frecuencias obtenidas por cada subcategoría en las entrevistas en profundidad a los miembros del equipo decanal y del PAS. 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 en 1996, 63 en 1997 y 75 en 1998. Todos ellos se han sometido a un proceso de categorización por cuatro nuevos observadores independientes⁴ 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.

⁴ J.M. Rodríguez y O. Morales, alumnos de la F.C.C.E. de la Universidad de Granada para los relatos narrativos de 1996 (proceso desarrollado en marzo de 1997) y M.A. Gallardo y M.C. Olmos profesores del Dpto MIDE para los de 1997 y 1998 (proceso desarrollado en noviembre de 1999).

Tabla 46. Resultados obtenidos en la concordancia a partir del porcentaje de acuerdo entre-observadores.

ACUERDOS	AÑOS		
	1996	1997	1998
%Acuerdo entre Ob.Principal y Ob. 1	92%	94%	96%
%Acuerdo entre Ob. Principal y Ob. 2	92%	90%	96%
%Acuerdo entre Ob. 1 y Ob. 2	88%	95%	98%
%Acuerdo entre Ob. Principal, Ob.2 y Ob.3	86%	90%	96%

LEYENDA:

Ob. Principal: Observador principal
Ob.1: Observador 1
Ob.2: Observador 2

Como tarea complementaria a los anteriores índices, hemos calculado otro índice de concordancia más elaborado y sensible a los acuerdos producidos por azar y acuerdos parciales. Nos referimos al índice de fiabilidad entre observadores de Towstopiat⁵ (1984) basado en criterios de equiprobabilidad y cuasi-independencia. El resultado obtenido ha sido de 0.91 para el año 1996, 0.93 para el año 1997 y 0.97 para el año 1998, unos valores que pueden ser considerados 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) para el tipo de estudio que nos ocupa.

⁵ $\pi = (K-R) \sum x_{ij} - x_0 / (K-R) N$; donde K: número de observaciones x número de categorías seleccionadas para la concordancia, R: número de observaciones, $\sum x_{ij}$: $\sum N - x_0$, x_0 : Número total de desacuerdos y N: número de observaciones x número de observadores.

❖ **ESTIMACIÓN DE LA CONCORDANCIA Y CONSISTENCIA EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN DEL ESTUDIO TRANSVERSAL II (Análisis de Prensa Escrita)**

Para la estimación de la concordancia en el proceso de categorización del análisis de prensa escrita hemos realizado, igual que con anterioridad, un muestreo aleatorio estratificado sobre las categorizaciones desarrolladas por el investigador principal. Se ha seleccionado el 50% de las frecuencias obtenidas por cada categoría general, es decir, se han escogido 130 fragmentos textuales repartidos de la siguiente forma:

Tabla 47. Número de fragmentos textuales seleccionados de cada categoría general

CATEGORIAS	Número de fragmentos seleccionados
PROFESOR	7
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	2
ALUMNO	37
ASIGNATURA	49
HORARIO	10
IMPLANTACIÓN	25
TOTAL	130

Todos estos fragmentos han sido sometidos a un proceso de categorización por parte de un nuevo observador independiente⁶ para poder estimar el grado de consistencia de las categorizaciones desarrolladas por el investigador principal, en relación con dicho observador independiente. Se ha calculado la Kappa de Cohen, un estadístico de concordancia que corrige el azar, y que siempre que sea posible es preferible a los porcentajes simples de acuerdo (Bakeman y Gottman, 1989:109). La fórmula utilizada ha sido la clásica propuesta por Cohen (1960):

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

⁶ M.A. Gallardo profesor del Dpto. MIDE de la Universidad de Granada

donde **Po** es la proporción de concordancia observada realmente - el acuerdo simple entre observadores - y **Pe** la concordancia observada por azar (sumatorio del producto de frecuencias marginales):

$P_o = \text{n}^\circ \text{ acuerdos} / \text{n}^\circ \text{ total observaciones}$	$P_e = \sum p_i * p_j$
--	------------------------

El procedimiento de cálculo y los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 48. Matriz de confusión de la concordancia entre observadores del proceso de categorización del estudio transversal II

OBSERVADOR INDEPENDIENTE	OBSERVADOR PRINCIPAL						
	PRO	GEA	ALU	ASI	HOR	IMP	p_j
PRO	7	0	0	0	0	0	0,05
GEA	0	2	0	0	0	0	0,01
ALU	1	0	34	1	1	0	0,28
ASI	0	1	1	47	0	0	0,37
HOR	0	1	1	0	8	0	0,07
IMP	0	1	1	0	0	23	0,19
p_i	0,06	0,03	0,28	0,36	0,06	0,17	130

LEYENDA DE LAS CATEGORÍAS:

PRO: PROFESOR
 GEA: GESTIONES ADMINISTRATIVAS
 ALU: ALUMNO
 ASI: ASIGNATURA
 HOR: HORARIO
 IMP: IMPLANTACIÓN

$$P_o = 121 / 130 = \mathbf{0,93}$$

$$P_e = \sum 0,06 * 0,05 + 0,03 * 0,01 + 0,28 * 0,28 \dots n_i * n_j = \mathbf{0,24}$$

$$\kappa = \frac{0,93 - 0,24}{1 - 0,24} = \mathbf{0,90}$$

El valor obtenido 0,90 representa un grado de acuerdo entre-observadores excelente (Landis y Koch, 1977 y Fleiss, 1981), por lo que podemos concluir que nuestro proceso de categorización cuenta con una adecuada consistencia.

❖ ESTIMACIÓN DE LA CONCORDANCIA Y CONSISTENCIA EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN DEL ESTUDIO ANALÍTICO DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Para tratar de establecer el grado en que los programas analizados se cumplen en la práctica, hemos sometido a 11 de ellos a la opinión de 33 observadores independientes (3 por cada asignatura). Para el cálculo de la concordancia hemos utilizado el porcentaje de acuerdo entre observadores, a sabiendas de las limitaciones que presenta dicho coeficiente. La razón para no utilizar un coeficiente más robusto a las amenazas del azar como la Kappa de Cohen ha sido evitar las drásticas diferencias que se producen entre la proporción observada realmente (porcentaje entre observadores "Po") y el valor de la Kappa de Cohen al corregirse la proporción esperada por el azar "Pe" cuando, como es nuestro caso hay pocas categorías en la codificación, o la frecuencia con la que ocurren éstas es muy desproporcionada (Bakeman y Gottman, 1989:111).

Mostramos un ejemplo del proceso de cálculo que ayude a comprender el procedimiento seguido. El ejemplo se refiere a los observadores que han

actuado como observadores nº 1 vs los programas de las 11 asignaturas con relación al acuerdo en los modelos de metodología:

Tabla 49. Ejemplo: Modelo de metodología según el programa y según los observadores

ASIGNATURAS	Programa de la asignatura	Observadores que actuado como observadores nº1
Asignatura 1	3	3
Asignatura 2	3	3
Asignatura 4	3	3
Asignatura 7	2	2
Asignatura 10	3	3
Asignatura 11	3	3
Asignatura 12	1	1
Asignatura 17	2	3
Asignatura 19	3	3
Asignatura 21	3	3
Asignatura 23	3	1

$P_o = n^\circ \text{ acuerdos} / n^\circ \text{ total de observaciones.}$

$P_o = 9/11 = 0.82 * 100 = 82\%.$

Tabla 50. Valores de los porcentajes de acuerdo obtenidos al comparar la opinión de cada observador con lo propuesto en los programas de las asignaturas

Comparaciones Modelos	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Nivel medio de acuerdo por modelos
Modelos de Objetivos	5/11 (1) 45%	9/11 (1) 82%	10/11 (1) 90%	24/33 72%
Modelos de Metodología	9/11 (2) 82%	8/11 (2) 73%	8/11 (2) 73%	25/33 76%
Modelos de Evaluación	9/11 (3) 82%	10/11 (3) 90%	10/11 (3) 90%	29/33 87%

Como podemos apreciar se obtienen niveles de acuerdo medio/altos en todos los modelos, si exceptuamos el porcentaje de acuerdo obtenido en los modelos de Objetivos al comparar los programas de las asignaturas con los alumnos que han actuado como observadores nº 1 en cada una de las asignaturas, y que es sólo del 45%. Si tenemos en cuenta los porcentajes medios de acuerdo obtenidos, observamos que el menor consenso se produce en los modelos de Objetivos. En dichos modelos 9 de los 33 alumnos encuestados (72% de acuerdo) no se mostraron de acuerdo con los objetivos que presuntamente se planteaban en los programas. Por su parte los modelos de Metodología han alcanzado un nivel medio de acuerdo del 76% al disentir 8 de los 33 alumnos encuestados de las metodologías propuestas en los programas. Finalmente en los modelos de Evaluación se ha alcanzado el mayor consenso. Sólo 4 alumnos de los 33 encuestados no se mostraron de acuerdo con los modelos de evaluación propuestos en los programas (87% de acuerdo).

En general podemos concluir que los modelos propuestos en los programas de las asignaturas se cumplen en gran medida en la práctica, según la opinión del alumnado encuestado. Por tanto, los modelos inferidos a partir de los programas de las asignaturas pueden ser considerados como prácticas reales en el proceso educativo.

❖ VALIDEZ DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Dice Gil (2000) que la calidad de los datos provenientes de un Grupo de Discusión es una condición necesaria, aunque insuficiente para garantizar la validez de los resultados. El analista debería poner en práctica una serie de estrategias dirigidas a verificar sus conclusiones e incrementar la credibilidad de las afirmaciones que realiza en su informe de resultados.

Las vías para tal fin son varias:

1. Los datos y categorías resultantes pueden ser presentados a otro investigador con el fin de validarlos (Byers y Wilcox, 1988 citados por Gil, 2000).
2. Un sistema de comprobación con los participantes, seleccionando para ello a un portavoz de cada grupo a quien se devuelven los resultados del análisis para que los comente y critique (Watts y Ebbutt, 1987 citados por Gil, 2000).
3. La triangulación: Aplicar a la población de referencia o a una muestra representativa extraída de ella un cuestionario en el que se incluyen los mismos temas tratados en los Grupos de Discusión (Reynolds y Jonson, 1978; Stycos, 1981; Mc Millan, 1989; Ward, Bertrand y Brown, 1991 citados por Gil, 2000).

Nosotros en un afán por dotar de validez a los datos obtenidos, hemos seguido esta tercera vía. De esa forma hemos incluido en la escala QUAPRO-Alumnos los items 40 y 41. Los resultados alcanzados tras el vaciado, reducción y análisis de los mismos han revelado muchos inconvenientes y ventajas comunes a los obtenidos en los Grupos de Discusión y el ítem abierto de la escala EFP. Algunos de esos inconvenientes son por ejemplo: el exceso de asignaturas por cuatrimestre y curso (IDA), la coincidencia en la misma franja horaria de 2 o más asignaturas (SHC), etc. Igualmente se han detectado ventajas comunes como por ejemplo la optatividad (OPT), la posibilidad de elaborar un itinerario formativo propio (PEI) y el desarrollo de un prácticum (PRA).

Por si ello no fuese suficiente, hemos comprobado el grado de paralelismo que existe entre los puntos débiles denunciados en los Grupos de Discusión y el ítem abierto de la escala EFP (ítem 40) y los ya derivados de análisis anteriores. El grado de correspondencia se sitúa alrededor de un **77%**, es decir, que de las 22 categorías inducidas/deducidas en los Grupos de

Discusión y el ítem abierto de la escala EFP, 17 ya han sido detectadas en análisis anteriores.

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS POR OBJETIVOS Y ESTUDIOS

VIII.1. DISFUNCIONES DE LA REFORMA UNIVERSITARIA: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS DISFUNCIONES Y DESAJUSTES DERIVADOS DEL PROCESO DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. AÑOS 1996-2000

VIII.1.1. ESTUDIOS CUALITATIVOS

VIII.1.1.1. ESTUDIOS TRANSVERSALES I, III Y VI

- ♦ **OBJETIVO 1.** Conocer el conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios, 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 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 años 1996 y 1998 (teniendo en cuenta a todos los agentes) y 1997 (teniendo en cuenta sólo a los alumnos).

El proceso de análisis de datos de este apartado se caracteriza por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos. Efectivamente, como manifiesta Gutiérrez (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".¹ 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"* (Buendía y otros, 1998:289). Al igual que en la propia definición, la literatura contemporánea sobre la investigación interpretativa: Bogdan y Biklen (1982), 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. 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 dos tareas fundamentales a lo largo de todo el proceso de análisis de datos, puesto que la obtención de conclusiones queda postergada para un capítulo posterior

- 1) Reducción de datos.
- 2) Disposición y Transformación de los mismos.

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

¹ Gutiérrez Pérez, J. op. c., p. 15

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” (Rodríguez y otros 1996:205).

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 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 distintas entrevistas.

Por consiguiente, 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 cursos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en los años 1996, 1997 y 1998.

- B) Dos entrevistas realizadas a un mismo miembro del PAS perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación en dos momentos temporales distintos: 1996 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: 1996 y 1998.

D) Seis entrevistas realizadas a los tres mismos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación en dos momentos temporales distintos: 1996 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” (Rodríguez y otros, 1996:206). Así, 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 el 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 adquiriera 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, de forma adicional, que muchas veces la pertenencia de una unidad a una determinada categoría no está nada clara (Gil, 1994), aunque sí que cabe hablar de una mayor probabilidad de pertenencia a una que otra. *“Una entidad puede ser etiquetada con dos códigos distintos (solapamiento) aunque su grado de pertenencia a las categorías que cada uno de ellos representa pueda ser diverso”*.² Aun reconociendo un cierto solapamiento de las “clases” y unos límites difusos, debemos también recordar que la gradación de pertenencia es siempre más alta para unos códigos que para otro/s (Tesch, 1990 citado por Gil, 1994:536).

Veamos unos ejemplos que ayuden a comprender el procedimiento de segmentación utilizado en nuestro análisis cualitativo de los datos provenientes de las autobiografías y los relatos narrativos:

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 apreciar 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.

² Gil, X. op. c., p. 536

Cadena textual:

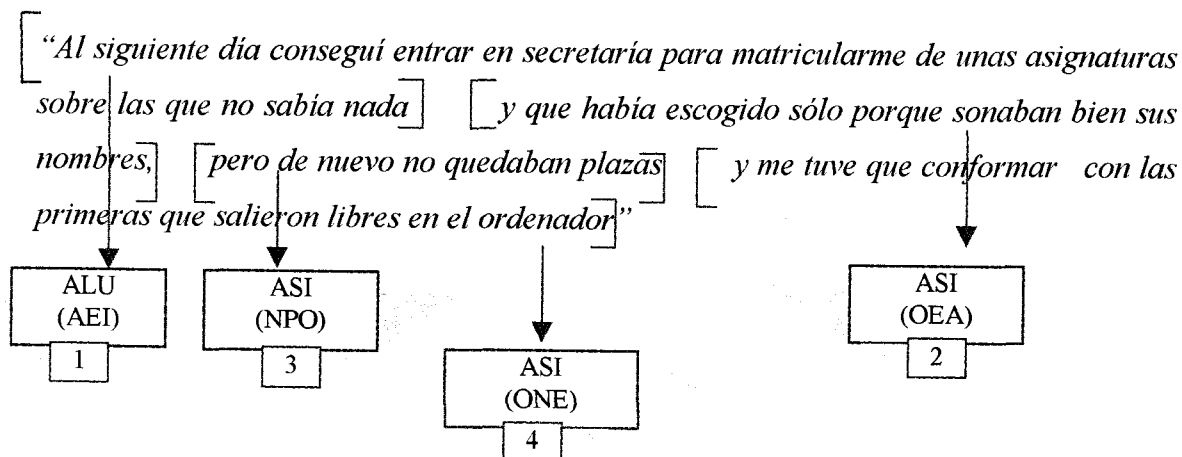


Tabla 51. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y las subcategorías extraídas del texto 1 de la autobiografía nº 20

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

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 en el 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 52. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y las 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.

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.

Finalmente cada unidad de registro hace referencia a una determinada categoría en la cual encuentra sentido y que pertenecerá a un sistema de categorías en el que se deberán cumplir los requisitos básicos de **exclusividad, exhaustividad y único principio clasificador** (Ander-Egg, 1980; Cartwright, 1978; Kerlinger, 1985; 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 elaborándose conforme íbamos examinando los datos. *“ Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntamos por el tópico 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”* (Rodríguez y otros, 1996:210). 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”* (Rodríguez y otros, 1996:210).

De igual modo para Buendía y otros (1998:289) *“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 nº20:

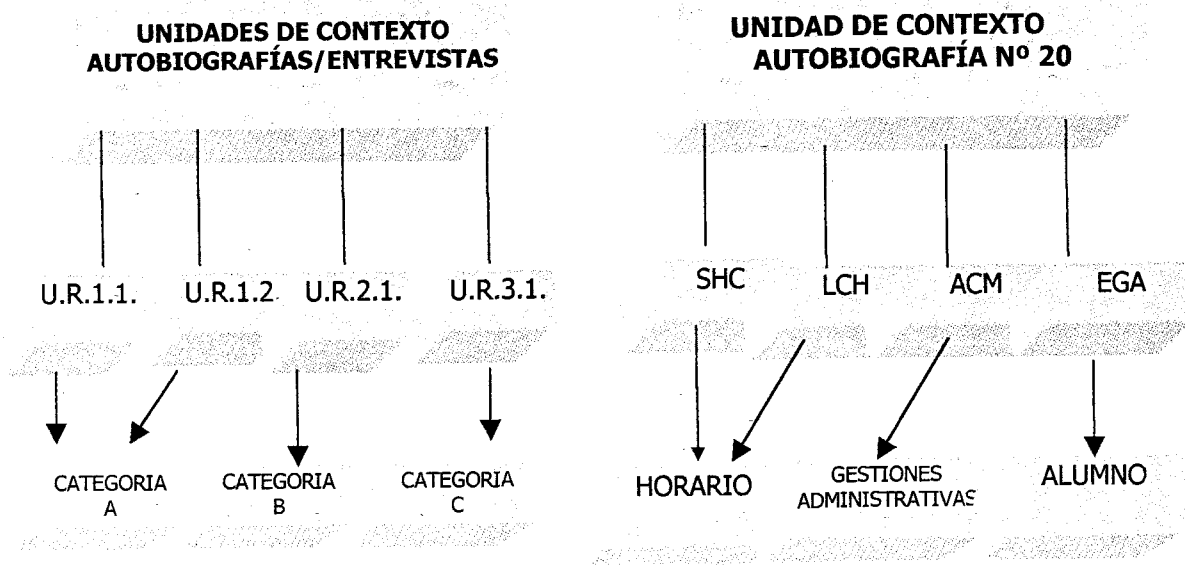
Párrafo nº 3

“ 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)”.

Tabla 53. Identificación de los códigos correspondientes a las categorías generales y las subcategorías extraídas del texto 3 de la autobiografía nº 20

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

Figura 19. Proceso general de reducción de datos con un ejemplo ilustrativo perteneciente a nuestro análisis 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” (Pérez Serrano, 1994:149).

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 III y VI según el agente consultado, (sólo para los estudios I y VI), 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 que 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” (Rodríguez y otros, 1996:216). 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)
- 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 académicas específicas que engloba cada una de las categorías generales.

Tabla 54. Número de problemáticas específicas por estudio y agentes participantes

Tipo de Estudio	Estudio Transversal I 1996	Estudio Transversal III 1997	Estudio Transversal II 1998
Nº de problemáticas			
Nº de Problemáticas específicas de los alumnos	51	38	44
Nº de Problemáticas específicas de los profesores	23		26
Nº de Problemáticas específicas del E. Decanal	11		5
Nº de Problemáticas específicas del PAS	11		10
Nº de Problemáticas específicas en cada estudio descontando las comunes a los agentes participantes	67		54

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 diferentes 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 de 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. Con posterioridad apreciaremos estas matrices.

1. ESTUDIO TRANSVERSAL I (Triangulación mixta de agentes e instrumentos del año 1996)

Con el análisis de datos del estudio Transversal I da comienzo nuestra aproximación a la determinación de los desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida con la reforma de los nuevos planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Del proceso de análisis a que fueron sometidos las 50 primeras autobiografías y las primeras 5 entrevistas en profundidad hemos llegado a determinar un total de 9 categorías generales tras el proceso inductivo realizado (las mismas que antes hemos reseñado). Pero veamos con mayor especificidad las subcategorías que conforman cada una de ellas en este primer estudio:

EN LAS AUTOBIOGRAFÍAS DE LOS ALUMNOS

1. En primer lugar la categoría general PROFESOR está conformada por 9 problemas específicos que acumulan un total de frecuencias de 35. Los problemas relacionados con el profesorado son muy diversos y abarcan desde las relaciones personales profesor-alumno, hasta aspectos relacionados con su formación y metodología, sus criterios y prácticas evaluativas...
2. En segundo lugar encontramos la categoría general ELECCIÓN DE CARRERA constituida solamente por 3 problemas específicos relacionados con ella: la elección forzosa de la carrera, la elección

errónea de la misma y los números clausus. La frecuencia total alcanzada por esta categoría es de 27.

3. En tercer lugar se encuentra la categoría general GESTIONES ADMINISTRATIVAS. En ella hemos identificado hasta un total de 8 problemas específicos relacionados con el proceso de matriculación, el requerimiento de documentos y la lentitud en el desarrollo de las gestiones administrativas. La frecuencia obtenida por el total de problemas específicos asciende a 130, la segunda con más incidencia.
4. En cuarto lugar está la categoría general ALUMNO. Ésta se articula en torno a 9 problemas específicos: la masificación de los alumnos en las aulas, las asignaturas y las gestiones administrativas, la escasa e insuficiente información y orientación académica que se dispensa a los alumnos, su incorporación tardía a las clases, su absentismo forzado y la gran cantidad de actividades que tienen que desarrollar y el alto fracaso académico que dicen sufrir. Su frecuencia es de 123.
5. En quinto lugar está la categoría PRÁCTICAS. En esta categoría sólo hemos identificado dos problemas específicos: la inadecuada programación de las mismas y la no interrupción de las clases durante su desarrollo. Su incidencia es bajísima sólo una frecuencia de 3.
6. La sexta categoría es ASIGNATURA, sin duda la que cuenta con una mayor gama de problemas específicos (11 en total) y la de mayor incidencia con una frecuencia total de 140. Estos problemas están relacionados con el exceso de contenidos y su no explicitación, el exceso de asignaturas y su dispar grado de superación (difíciles Vs fáciles), el escaso número de plazas de las asignaturas optativas y de libre configuración y por ende la elección forzosa de las mismas, su elección al azar, las asignaturas que se ofertan y después no se imparten y que importe más la nota de las asignaturas que aprobar.
7. La séptima categoría es HORARIO. Está constituida por cinco problemas específicos: la lentitud en la confección de los horarios, la dispersión de horas de clase, el exceso de horas de clase, que las clases duren demasiado tiempo y por encima de todo la coincidencia de

- dos o más asignaturas en la misma franja horaria. Su frecuencia no es nada despreciable y se sitúa entre las de mayor incidencia con 96.
8. La octava categoría es PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Está constituida por dos problemas: su inadecuada formación y también el incorrecto trato que dispensan a sus usuarios. Su frecuencia es baja, sólo 14.
 9. La novena es ESPACIOS SERVICIOS E INSTALACIONES. En ella hemos identificado tres problemas específicos: el mal funcionamiento de los servicios de reprografía y biblioteca, así como el mal acondicionamiento de las clases y su mobiliario. Su incidencia es bastante baja, sólo una frecuencia de 6.

EN LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS PROFESORES

Se han identificado 5 categorías generales, desapareciendo respecto de la opinión de los alumnos, las categorías: PRÁCTICAS, ELECCIÓN DE CARRERA, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. Por tanto, las categorías identificadas desde la opinión del profesorado son:

1. Categoría PROFESOR. Está constituida por 9 problemas específicos y es la de mayor incidencia de una frecuencia de 30. Algunos de estos problemas son coincidentes con la opinión del alumnado (los referentes a las relaciones profesor-alumno, la mala formación del profesorado, sus inadecuadas metodologías y el abuso de prácticas evaluativas basadas en el examen). Además, destacan problemas que afectan al profesorado, como el exceso de carga lectiva, un ejercicio desequilibrado de sus labores como docente e investigador, su falta de visión de conjunto en la formación de los alumnos, la escasa exigencia de algunos profesores en determinadas asignaturas y la utilización del examen como algo que es producto de las circunstancias y no de sus propias decisiones.

2. Categoría **GESTIONES ADMINISTRATIVAS**. En esta categoría sólo se ha identificado un problema: la lentitud de las gestiones administrativas. Su incidencia es realmente testimonial (frecuencia=2).
3. Categoría **ALUMNO**: Esta categoría es junto a las de **PROFESOR Y ASIGNATURA** la que mayor número de problemáticas específicas la conforman, en total 6 problemas con una frecuencia total de 24. Las problemáticas específicas son casi semejantes a las denunciadas por los alumnos: incorporación tardía de los alumnos a clase, sobrecarga de actividades, escasa e inadecuada información académica y exceso de alumnos en las clases. Además el profesorado llama la atención sobre el tipo de formación que reciben los alumnos, excesivamente psicopedagógica según su opinión y los numerosos obstáculos con que se topan éstos para diseñar sus itinerarios formativos.
4. Categoría **ASIGNATURA**: En esta categoría se han identificado también 6 problemas específicos con un frecuencia también alta (29). Tres de ellos son comunes a los denunciados por los alumnos: exceso de asignaturas, contenidos excesivamente amplios para el tiempo que hay para desarrollarlos y el que las asignaturas optativas y de libre configuración no se escojan libremente. De manera adicional los profesores denuncian la repetición de contenidos en diferentes asignaturas, la escasa dimensión práctica de las mismas y el que los alumnos se matriculan de las más fáciles.
5. Categoría **HORARIO**. Conformada por sólo un problema: la coincidencia en la misma franja horaria de dos o más asignaturas ha obtenido una incidencia más bien baja (frecuencia=4).

EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL MIEMBRO DEL EQUIPO DECANAL

El número de categorías generales identificadas desde la perspectiva del miembro del equipo decanal es de 4: **PROFESOR, ALUMNO, ASIGNATURA Y**

HORARIO. Veamos con mayor detalle los problemas que conforman cada categoría general.

1. Categoría PROFESOR. Esta conformada por dos problemas específicos, uno ya denunciado con anterioridad: la formación inadecuada de algunos profesores, y también que los profesores debieran evaluar por bloques afines en vez de por materias. La frecuencia alcanzada por esta categoría es moderadamente alta 5.
2. Categoría ALUMNO. Constituida también por 2 problemáticas, que nos son familiares, pues, han sido denunciadas por los alumnos y profesores con anterioridad: la escasa e inadecuada información académica que reciben los alumnos y el alto fracaso académico que sufren éstos. Su frecuencia es de 4.
3. Categoría ASIGNATURA. Sin duda la más importante por su incidencia (frecuencia=14) y por el número de problemas específicos identificados en ella. Algunos ya han salido a la "palestra" con anterioridad: exceso de asignaturas y contenidos demasiado amplios para el tiempo que hay para impartirlos; otros son nuevas denuncias que nos resultan sumamente interesantes. Así, encontramos el que las asignaturas se incluyan en los planes de estudio en virtud de intereses departamentales y el escaso margen de maniobrabilidad que hay para aumentar la troncalidad. Curiosamente se da la paradoja que también se denuncia por parte del miembro del equipo decanal, el que algunas asignaturas tengan contenidos demasiado reducidos. O sea, se habla del exceso y escaso contenido de las asignaturas. Realmente es un curioso fenómeno que en 1996, fecha de que data la denuncia se producía con bastante asiduidad. Asignaturas de 2 créditos con contenidos realmente escasos y ridículos, frente a otras de hasta 8 créditos que se impartían en un cuatrimestre y conservaban intacto, o ínfimamente modificados sus contenidos con respecto a las asignaturas de los planes antiguos.
4. Categoría HORARIO. Una categoría de escasa incidencia (frecuencia=2) y en la que se han identificado 2 problemas específicos, que ya nos

resultan conocidos: la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria y la dispersión de las horas de clase.

EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL MIEMBRO DEL PAS

Desde la opinión del miembro del PAS se han articulado 5 categorías generales: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ASIGNATURA, ALUMNO, HORARIO Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Estos son los problemas específicos que constituyen cada una de ellas.

1. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Sin duda junto a PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN la de mayor incidencia con un frecuencia de 13. Está conformada por 4 problemas, 2 nuevos y 2 ya repetitivos de otros agentes. Los comunes son: el exceso de alteraciones de matrícula y la lentitud de las gestiones administrativas. Los nuevos son: el exceso de convalidaciones y las gestiones administrativas erróneas.
2. Categoría ASIGNATURA. En ella se han identificado 2 problemáticas ya denunciadas: el escaso e insuficiente número de plazas de las asignaturas optativas y de libre configuración y el que éstas no se puedan escoger libremente. Su incidencia es alta con un frecuencia de 10.
3. Categoría ALUMNO. Una categoría realmente poco importante con un solo problema: el exceso de alumnos en las gestiones administrativas y una incidencia realmente testimonial con una frecuencia = 1.
4. Categoría HORARIO. Otra categoría realmente poco relevante. Igual que la anterior sólo esta constituida por un problema: la lentitud en la confección de los horarios, y su incidencia es también bajísima (frecuencia = 1).
5. Categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Esta categoría, junto con la primera es la más relevante. Resulta lógico que el punto de vista del PAS se dirija a denunciar sus propios problemas. El primer problema: la

falta de personal es una denuncia que trata de justificar el por qué de muchas de las disfunciones administrativas que se generan en la Facultad. El segundo: la inadecuada formación de algunos miembros del PAS, es más bien un *“mea culpa”* que también puede ayudarnos a comprender el caos administrativo que algunas veces registra el centro.

Para tener una visión sintetizada de todo lo comentado a continuación ilustramos una serie de tablas donde vienen recogidas todas las categorías generales con sus respectivas problemáticas e incidencia y un ejemplo ilustrativo procedente del material recogido (autobiografías y entrevistas en profundidad).

Tabla 55. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a las autobiografías (Alumnos)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): <i>“ La masificación que se ha producido en algunas asignaturas produce que haya una menor relación entre alumnos y profesores”.</i>	7
	I.2. La formación de los profesores es inadecuada (FPI): <i>“Yo pienso que los conocimientos que tienen sobre las asignaturas los profesores son tan limitados, que no pueden salirse de un temario guiado”.</i>	3
	I.3. Los profesores conceden pocas oportunidades para superar materias (PCO): <i>“La gente que venimos de COU estamos acostumbrados a efectuar un mayor número de pruebas escritas de cada asignatura y a concedemos más oportunidades para aprobar”.</i>	8
	I.4. Los profesores conceden poco tiempo entre prueba y prueba (PPT): <i>“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”.</i>	3
	I.5. Los profesores utilizan el examen en exceso (PUE): <i>“Algunos siguen el método tradicional y se limitan a una oportunidad en un día, el examen”.</i>	3
	I.6. La ayuda de los profesores es escasa (PAE): <i>“También la escasez de ayuda de los profesores cuando tienes algún problema me parece un asunto grave”.</i>	3
	I.7. La metodología de los profesores es inadecuada (MPI): <i>“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”.</i>	7
	I.8. Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM): <i>“Estoy de acuerdo en que la mayoría de asignaturas sean complementadas con trabajos y prácticas, ya que la asignatura se hace menos monótona”.</i>	1
II. ELECCIÓN DE CARRERA	II.1. Elección Forzosa de carrera (EFO): <i>“ 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”.</i>	19
	II.2. Números Clausus (NCL): <i>“ 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”.</i>	6
	II.3. Elección de carrera errónea (EER): <i>“ 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”.</i>	1

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
III. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	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 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 las 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 sobrecargados 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

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
VI. ASIGNATURA	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 personas que en un año tienen 15 asignaturas y me parece excesivo".	14
	VI.6. Reparto de asignaturas por cuatrimestre desequilibrado (RCD): "... A parte repartirnos 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..."
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 1 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. ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	IX.1. El funcionamiento del servicio de fotocopias es inadecuado (PSF): "... Y para que decirte con respecto a la fotocopiadora, 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 56. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a las entrevistas en profundidad (Profesores)

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. La formación de los profesores es inadecuada (FPI): " Si las asignaturas a impartir por un profesor son muy distintas, este debería tener una mejor formación".	1
	I.2. Los profesores deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen (PNM): " Yo estoy tratando de ser menos injusto y diversificar la evaluación, ponderando el examen con otras actividades".	7
	I.3. Los profesores se ven obligados a utilizar el examen (POE): " ...Así no me extraña que muchas veces los profesores no tengamos otro remedio que hacer exámenes como única herramienta de evaluación".	1
	I.4. Los profesores sufren un exceso de carga lectiva (PSE): " A veces en algunos casos representa impartir 3 asignaturas más doctorado, asignaturas que ciertamente son afines, pero con programas distintos".	5
	I.5. Los profesores no tienen una visión de conjunto en la formación de los alumnos (PSV): " 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
	I.6. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): " ... No puedes establecer unas relaciones profesor-alumno más personales, y así la misma valoración de los alumnos puede verse afectada".	5
	I.7. La metodología del profesor es inadecuada (MPI): " Entonces lo menos estresante para ellos es que tú les dictes apuntes, tú les das poca materia, se la das más pobremente desarrollando el papel de mero transmisor de conocimientos".	4
	I.8. El profesor es poco exigente con sus alumnos (PEP): " ... Y se presta por parte del profesor a no exigir demasiado porque se queda sin alumnos".	2
	I.9. El profesor no ejercita equilibradamente la docencia y la investigación (PNE): " Creo que debería mantenerse un equilibrio entre las condiciones de docencia y las de investigación".	3
II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1. Gestiones Lentas (GLE): "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
III. ALUMNO	III.1. Incorporación tardía de los alumnos a clase (ITC): " Entonces entre los problemas propios de la matriculación en secretaría y el desarrollo normal de asignaturas como ésta, prácticamente hace que los alumnos se incorporen cuando la asignatura está finalizando"	2
	III.2. Los alumnos chocan con obstáculos para poder diseñar sus itinerarios (ACD): " Mi experiencia y mi práctica me dice que eso de que el alumno pueda marcar su itinerario y hacer su propio currículum se convierte en algo realmente difícil, por limitaciones como el aula, el horario..."	2
	III.3. Los alumnos están sobrecargados de actividades (ASO): " 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
	III.4. La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA): " 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
	III.5. Los alumnos no cuentan con la información académica adecuada (AEI): "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
	III.6. Exceso de alumnos por clase (EAC): "Ahora por otra parte al tener tantos alumnos en clase..."	8
IV. ASIGNATURA	IV.1. Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA): " Lo que pasa es que con la gran cantidad de asignaturas que existen..."	8
	IV.2. En algunas asignaturas se solapan contenidos (ASC): " .. Y encima las asignaturas son tan afines que es muy difícil que los contenidos no se solapen".	7
	IV.3. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA):	

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
	<i>"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 tiempo que tenemos ahora para impartirlos".</i>	6
IV. ASIGNATURA	IV.4. Algunas asignaturas optativas no se eligen libremente (ONE): <i>" Por ello muchas veces los alumnos eligen asignaturas que no desean a priori, sino que eligen las que quedan".</i>	3
	IV.5. Las asignaturas adolecen de una dimensión práctica (AAD): <i>" Pero la orientación que tenemos, y en algunos casos hasta los mismos horarios es impartir más teoría que práctica".</i>	1
	IV.6 Se escogen las optativas de menor dificultad (EOM): <i>"...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».</i>	4
V. HORARIO	V.1. Coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria (SHC): <i>" Este año me han coincidido asignaturas, ya que tengo una optativa y el mismo día a la misma hora dos asignaturas más."</i>	4

Tabla 57. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro Equipo Decanal)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
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 58. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro PA S)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
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 habla 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 59. Frecuencias de las categorías generales según el agente consultado obtenidas en el estudio transversal I

CATEGORIA	fi obtenidas por los alumnos	fi obtenidas por los profesores	fi obtenidas por el miembro equipo decanal	fi obtenidas por el miembro del P.A.S.	TOTAL
Profesor	35	30	5	-	70
Elección de carrera	27	-	-	-	27
Gestiones administrativas	130	2	-	13	145
Alumno	123	24	4	1	152
Prácticas	3	-	-	-	3
Asignatura	140	29	14	10	193
Horario	96	4	2	1	103
Personal de Administración	14	-	-	12	26
Servicios e instalaciones	6	-	-	-	6

2. ESTUDIO TRANSVERSAL III (Autobiografías de los alumnos en 1997)

En 1997 la exploración desplegada para determinar los problemas y disfunciones asociados a la reforma de los nuevos planes de estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada sólo se desarrolló con los alumnos a través de las autobiografías. En este año se detectaron 8 categorías generales, las mismas que en 1996, menos la categoría PRÁCTICAS. Las categorías generales y sus problemáticas específicas son las siguientes:

1. Categoría PROFESOR. Esta categoría sufre un espectacular retroceso respecto del pasado año 1996, tanto en su incidencia (de una frecuencia de 35 se pasa a una de 3), como en el número de problemas que la conforma (de 8 se pasa a 3). Los problemas siguen siendo los mismos: las relaciones profesor-alumno distantes y poco personales, las pocas oportunidades que conceden los profesores para superar las materias y la necesidad de que los profesores utilicen medios alternativos al examen.
2. Categoría ELECCIÓN DE CARRERA. En ella se han identificado 2 problemáticas, también reiterativas del año anterior: elección forzosa y los números clausus. Su incidencia es más bien baja (frecuencia 16).
3. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Se trata de la categoría "estrella" de este año. Los desajustes y disfunciones administrativos se perciben con una intensidad inusitada y parecen eclipsar otros problemas relacionados con otras categorías. Tanto es así, que la frecuencia asciende a 265 y el número de problemáticas específicas a 9. En esencia las problemáticas siguen siendo las mismas que en el año anterior, problemas relacionados con el proceso de matriculación, exceso de alternaciones de matrícula, gestiones erróneas, requerimiento de documentación y por encima de todo la lentitud de las gestiones administrativas.
4. Categoría ALUMNO. Consta de 6 problemáticas específicas y de una frecuencia total de 170 con una incidencia realmente importante. Los problemas son semejantes a los ya identificados en el estudio de 1996:

exceso de alumnos en clase y gestiones administrativas, alumnos con escasa e inadecuada información académica, absentismo forzado, y sobrecarga de actividades.

5. Categoría ASIGNATURA. Se han identificado 8 problemas específicos y la incidencia no es nada desdeñable (frecuencia de 135). Los problemas también son parecidos a los de 1996, excepto alguna novedad. Los desajustes de este año son: la falta de conocimiento de contenidos de la materias antes de su matriculación, el exceso de asignaturas por cuatrimestre y año, su reparto desigual por cuatrimestre, el escaso número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración, su elección forzada o al azar, la oferta de algunas que después no se imparten y el cursar asignaturas de cursos superiores sin una base previa.
6. Categoría HORARIO. Una categoría constituida por 4 problemas específicos que ha alcanzado una frecuencia de 64. Los problemas también son semejantes al año 1996: la lentitud en la confección de los horarios, la coincidencia en la misma franja horaria de 2 o más asignaturas, la dispersión horaria y el exceso de horas de clase.
7. Categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Consta de 2 problemáticas específicas y una incidencia más bien baja (frecuencia 18). Los problemas son: la incorrecta atención del personal de administración a los usuarios y el insuficiente número de administrativos con que cuenta la secretaría.
8. Categoría ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. Categoría conformada por 4 problemas específicos y con una incidencia media-baja (frecuencia 35). Los problemas identificados son semejantes a los de 1996 y se añade además otro más. Las disfunciones en cuestión son: las deficiencias de los servicios de informática, biblioteca y reprografía y el mal acondicionamiento de clases y mobiliario.

Un resumen global de todo lo descrito puede encontrarse a continuación en una tabla donde proponemos las categorías generales y sus problemas

específicos e incidencia y finalmente un ejemplo extraído de las autobiografías de este año 1997.

Tabla 60. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a las autobiografías (Alumnos)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): "Otra cosa que veo es que los profesores, aunque sean más distantes en las relaciones, también..."	1
	I.2. Los profesores conceden pocas oportunidades para superar materias (PCO): "No me gusta el plan nuevo en el que la mayoría de las asignaturas son cuatrimestrales, haces el examen de febrero, y si no lo apruebas ya la tienes para septiembre".	1
	I.3. Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM): "El interés por parte del alumnado ya no sirve para nada, te enfrentas a un examen y ahí te lo juegas todo".	1
II. ELECCIÓN DE CARRERA	II.1. Elección Forzosa de carrera (EFO): "Me alegré porque era la primera que había elegido dentro de las que quedaban plazas, pero por otro lado estaba triste porque hubiera deseado haber entrado en Farmacia".	13
	II.2. Números Clausus (NCL): "En septiembre tuve que volver a rellenar otra prescripción por no quedar plazas en las carreras que había pedido en junio".	3
III. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	III.1 Plazo de matriculación insuficiente (PMI): "El tiempo que ha dejado para matricularse es muy pequeño y no entiendo como habiendo 3 meses de verano, todo se tiene que hacer en 15 días".	7
	III.2. Alteraciones continuas de matrícula (ACM): "Bueno por fin llegó el día de elección de optativas, aunque como es lógico no sería el único que tendría que ir a cambiar optativas, ya que lo haría en 3 ocasiones más, hasta tener un horario más o menos en condiciones".	89
	III.3. Gestiones Lentas (GLE): "Todo comenzó el primer día, el día de la prescripción, nunca en mi vida esperé tanto para echar un papel".	118
	III.4. Gestiones sólo por la mañana: (GSM): "... Se podría arreglar haciendo dos turnos diferenciados en secretaría, y de esta forma se matarían dos pájaros de un tiro porque se agilizaría el trámite de matrículas".	1
	III.5. Requerimiento de excesivos documentos (RED): "Por fin el lunes 21 de octubre me presenté en la Facultad con todos los papeles, certificados, documentos, etc. que se les podría ocurrir pedirme".	18
	III.6. Matriculación desorganizada (MDE): "El primer problema que me encontré fue que al llegar al lugar en el que se repartían los números para poder realizar la matrícula yo había cogido número previamente por teléfono y allí no constaba así".	17
	III.7. Dificultades para cambiar de matrícula y / o grupo (DCM): "Y encima no pude cambiarme las asignaturas que quería porque no me dejaron".	3
	III.8. Gestiones administrativas erróneas (GAE): "Claro que, sino se hubieran equivocado en los créditos de una asignatura a la cual le asignaron dos más, quizá hubiese solucionado el problema".	9
	III.9. Cumplimentación de matrícula compleja (CMC): "He de decir que me llevé una gran sorpresa al ver lo que aquel sobre contenía, pues las matrículas que yo estaba acostumbrada a rellenar eran más sencillas".	3
IV. ALUMNO	IV.1. Exceso de alumnos en clase (EAC): "La clase se llena siempre en las troncales, estábamos tantos que el ambiente está cargado".	11
	IV.2. Exceso de alumnos en gestiones administrativas (EGA): "A partir de ahí me pasé días enteros haciendo colas hasta que por fin, decidieron entregar una serie de papeletas, en las cuales te asignaban una fecha con su número correspondiente".	46
	IV.3. Alumnos con escasa información académica (AEI): "Esta desinformación alcanza cotas exageradas cuando queremos obtener información actualizada sobre la carrera que deseas cursar".	95
	IV.4. Alumnos con escasa orientación académica (AEO): "Esto suele ser habitual entre personas que aún después de haber finalizado la selectividad se encuentran con el problema de no saber que estudiar".	3

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
	IV.5. Alumnos obligados a faltar a clase (AAF): "... Y esto trae consigo que tenga que faltar a alguna clase o pedir apuntes que luego son..."	13
	IV.6. Alumnos sobrecargados de actividades (ASO): " También en esta carrera hay que entregar muchos trabajos, y por lo que nos han contado en segundo hay que entregar muchos más; la verdad es que no sé de donde voy a sacar el tiempo para hacer trabajos".	2
V. ASIGNATURA	V.1. No se explicitan los contenidos de las asignaturas antes de su matriculación (NSC): " Cuando llegué no conocí a nadie que me informara sobre lo que iban algunas asignaturas".	11
	V.2. Se imparten demasiadas asignaturas por cuatrimestre (IDA): " Son muchas las asignaturas existentes por curso en el nuevo plan de estudios de Pedagogía".	11
	V.3. Reparto de asignaturas por cuatrimestre desequilibrado (RCD): "Además me encontré con 2 cuatrimestres mal estructurados con respecto al número de optativas en cada uno de ellos".	7
	V.4. Algunas asignaturas se ofertan, pero no se imparten (AON): " La asignatura que había elegido como libre configuración tampoco se impartiría".	2
	V.5. El número de plazas para algunas optativas es insuficiente (NPO): " El primer lugar, la típica frase: «no hay plaza en esa asignatura», y así en varias optativas".	44
	V.6. Algunas optativas no se eligen libremente (ONE): " Entonces el hombre empezó a decirme cuáles eran aquellas optativas en las que quedaban plazas libre y en las que sin más remedio tuve que matricularme sin quería reunir los créditos optativos que me pedían".	36
	V.7. Algunas optativas se eligen al azar (OEA): "... Aunque escogí las asignaturas como quien dice a tonto".	20
	V.8. Cursar asignaturas de cursos superiores sin base previa (CAB): " El problema es que cogí asignaturas de 3º que además se daban en 2º, y claro como no las había cursado previamente no me enteraba de nada".	4
VI. HORARIO	VI.1. Lentitud en la confección de los horarios (LHC): " Pienso que si nos hubiesen dado algún papel donde nos reflejan las asignaturas y su horario nos hubiésemos enterado de muchas cosas y no..."	1
	VI.2. Coincidencia de asignaturas a la misma hora (SHC): "... Y eso trae consigo que me coincidan en una misma hora varias asignaturas"	50
	VI.3. Horarios de clase dispersos (HDI): " A parte del horario, que en vez de eso parece un puzzle por la dispersión de horas que tiene, también está el asunto de..."	8
	VI.4. Demasiadas horas de clase (DHC): " Tengo un horario agotador ya que a partir de diciembre todos los días serán de 6 a 8 horas en la Facultad, menos los miércoles".	6
VII. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	VII.1. El personal de administración no atiende correctamente en sus labores (PAN): " Los secretarios que nos atendían, a parte de su lentitud, hacían gala de su mal humor".	16
	VII.2. El personal de administración de secretaría es insuficiente (FPE): " Hasta que conseguí entrar en una pequeña habitación donde había solamente una dos personas para los cientos de estudiantes que estábamos allí".	2
VIII. SERVICIOS E INSTALACIONES	VIII.1. Se dan determinados problemas en el servicio de biblioteca (PSB): " Una de las ventajas de las que dispones como universitario es el acceso a la biblioteca, que te permite utilizar infinidad de material, aunque esto no siempre resulta tan fácil porque no suele haber muchas copias de un mismo libro lo que genera lista de espera para acceder a ellos".	4
	VIII.2. El funcionamiento del servicio de fotocopias es inadecuado (PSF): " A parte de las tremendas colas que se forman en fotocopidora y que hace que estemos horas para una fotocopia".	8
	VIII.3. Clases y su mobiliario inadecuados (CMI): "... Y nos encontramos en un aula donde no tenemos ni siquiera una mesa normal donde apoyarnos".	14
	VIII.4. Problemas con los servicios informáticos (PSI): " Otro problema es que la mitad de los ordenadores no funcionan nunca".	9

TABLA 61. Frecuencias de las categorías generales obtenidas en el estudio transversal III de 1997

CATEGORIA	fi
Profesor	3
Elección de carrera	16
Gestiones administrativas	265
Alumno	170
Asignatura	135
Horario	64
Personal de Administración	18
Servicios e instalaciones	35

3. ESTUDIO TRANSVERSAL VI (Triangulación mixta de agentes e instrumentos del año 1998)

En este estudio desarrollado en 1998, en el que de nuevo se trianguló la información de alumnos, profesores, PAS y Equipo Decanal se determinaron 8 categorías generales, una menos que en 1996. Más exactamente desapareció la categoría general ELECCIÓN DE CARRERA. Las categorías generales de cada uno de los agentes e instrumentos son las siguientes:

EN LAS AUTOBIOGRAFÍAS DE LOS ALUMNOS

1. Categoría PROFESOR. Una categoría con una incidencia media (frecuencia 72) en la que se han identificado hasta 7 problemas específicos. Dichos problemas son: los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes, la metodología y formación de los profesores es inadecuada, la ayuda de éstos es escasa, desarrollan un excesivo uso de los exámenes, en consecuencia no hace uso de otro tipo de formas/criterios de evaluación y su nivel de exigencia en determinadas asignaturas es excesivamente riguroso.
2. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Categoría con una incidencia alta (frecuencia 94) y que se articula en torno a los siguientes problemas específicos: la lentitud con que se desarrollan las gestiones administrativas, las gestiones administrativas sólo puede hacerse por las mañanas, los

- cambios de matrícula y/o grupo se deniegan, el proceso de matriculación esta desorganizado y la realización de gestiones administrativas erróneas.
3. Categoría ALUMNO. Categoría con una alta incidencia (frecuencia 102) conformada por los siguientes problemas específicos: el exceso de alumnos en gestiones administrativas, clases y asignaturas, el absentismo forzado a que se ven abocados los alumnos, la formación de éstos es demasiado psicopedagógica y generalista, el alto fracaso académico, la sobrecarga de actividades a que tienen que hacer frente, y sobre todo, y muy especialmente destaca la falta de información académica de la que disfrutaban los alumnos.
 4. Categoría PRÁCTICAS. Una categoría con una incidencia realmente baja (frecuencia 12). Está constituida por 2 problemas específicos: las prácticas no se programan adecuadamente y además durante el tiempo en que se desarrollan éstas no se interrumpen las clases.
 5. Categoría ASIGNATURA. Indudablemente es la categoría con mayor incidencia (frecuencia 174). Está constituida por nada menos que por 11 problemas específicos que son: el exceso de asignaturas por cuatrimestre y año, la no adecuación de los contenidos al formato cuatrimestral, la no explicitación de los contenidos de las asignaturas antes de su matriculación, y por tanto su elección al azar, el dispar grado de superación de unas y otras asignaturas según su carácter (troncales, optativas...), su reparto desequilibrado por cuatrimestre, el insuficiente número de plazas de las asignaturas optativas, y por ende su más que cuestionable "libre" elección, la repetición de contenidos en diferentes asignaturas, su escasa dimensión práctica y cursar asignaturas de cursos superiores sin una base previa.
 6. Categoría HORARIO. Categoría con una incidencia alta (frecuencia 91). Consta de 3 problemas específicos: la eterna coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria, la dispersión horaria y el exceso de horas de clase.
 7. Categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Categoría con baja incidencia (frecuencia 23). Está constituida por sólo 2 problemas: el

personal de administración no atiende correctamente sus labores y falta personal de administración.

8. Categoría ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. Categoría con una incidencia media (frecuencia 69). Se articula en torno a los siguientes problemas específicos: mal funcionamiento de los servicios de reprografía y biblioteca, escasez de espacios para el trabajo grupal y/o estudio de los alumnos y el mal acondicionamiento de las clases y su mobiliario.

EN LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A LOS PROFESORES

Se han constituido un total de 7 categorías generales con la siguiente incidencia y composición:

1. Categoría PROFESOR. Esta categoría ha alcanzado una incidencia media (frecuencia de 10). Está conformada por los siguientes problemas específicos: los profesores no poseen un adecuado conocimiento de los procesos administrativos, sufren un exceso de carga lectiva, sus metodologías son inadecuadas, no ejercitan equilibradamente la docencia y la investigación, mantienen una relaciones distantes y poco personales con el alumnado y deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen. Sobre los problemas que conforman esta categoría resalta el hecho de que se destaquen aspectos negativos que parten del propio profesorado. Sorprende que los mismos docentes denuncien aspectos como su desinformación sobre procesos administrativos, el uso de metodologías inadecuadas... En este sentido nos parece más normal que como mecanismo de defensa el profesorado hubiese esgrimido problemas que les afectan como el exceso de carga lectiva, que no problemas de los que en gran medida son "*culpables*".
2. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Categoría con una incidencia medio-baja (frecuencia de 7). Está constituida por los siguientes problemas específicos: lentitud de las gestiones administrativas, insuficiente plazo de matriculación y en consecuencia determinados plazos de cumplimentación de procesos de administración

deberían ser establecidos por los propios centros. Finalmente los profesores destacan la complejidad en la cumplimentación de las matrículas. Como podemos apreciar al profesorado entrevistado le preocupan aspectos relacionados con los procesos de matriculación, y como no, el eterno problema de la lentitud de las gestiones administrativas.

3. Categoría ALUMNO. Al igual que la categoría PROFESOR se trata de una categoría de media incidencia (frecuencia de 11). Se articula en torno a 5 problemas específicos: exceso de alumnos en asignaturas y en clase, absentismo forzado de los alumnos, desinformación de los mismos y su formación es demasiado psicopedagógica y generalista.
4. Categoría ASIGNATURA. De nuevo la categoría con mayor incidencia con una frecuencia de 25. Desde luego se puede percibir un interés especial por los aspectos relacionados con las asignaturas. Y si ello es así, es porque fundamentalmente la reforma universitaria descansa sobre aspectos organizativo-estructurales y poco o nada sobre aspectos educativos. De nuevo preocupan aspectos como: el exceso de asignaturas por cuatrimestre, la no adaptación de los temarios al nuevo formato cuatrimestral, el insuficiente número de plazas en asignaturas optativas y de libre configuración y por ende su más que discutida libre elección. Por otra parte, el profesorado con una visión más profunda de los acontecimientos denuncia aspectos que se incardinan en las dimensiones del propio diseño de los curriculum. De esta forma su opinión se centra en denunciar el insuficiente margen de troncalidad y la inclusión de asignaturas acorde con intereses departamentales.
5. Categoría HORARIO. Categoría con una baja incidencia (frecuencia de 4). El único aspecto denunciado ha sido la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria, desde luego un problema que se repite desde todas las opiniones y aproximaciones desarrolladas en este estudio.
6. Categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Categoría también con una baja incidencia (frecuencia de 4) y al igual que la anterior

conformada por un solo aspecto: el personal de administración es insuficiente.

7. Categoría ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. En la línea de las 2 anteriores categorías ha obtenido una incidencia baja (frecuencia de 6). Los problemas que la conforman son: problemas con las instalaciones deportivas y con la biblioteca y el mal acondicionamiento de las clases y su mobiliario.

EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL MIEMBRO DEL EQUIPO DECANAL

Se han conformado sólo dos categorías generales: ASIGNATURA Y HORARIO. Su incidencia y composición es la siguiente:

1. Categoría ASIGNATURA. Como viene siendo habitual la de mayor incidencia con una frecuencia de 15. Desde el equipo decanal se destacan algunas disfunciones en muy en la línea de las denunciadas por los profesores: insuficiente margen de troncalidad y la repetición de contenidos en diferentes asignaturas. Por otra parte también se recoge la preocupación del decanato por el excesivo número de asignaturas.
2. Categoría HORARIO. Una categoría con menor incidencia (frecuencia 4). Está conformada por el eterno problema de la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria y la dispersión de los horarios de clase.

EN LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL MIEMBRO DEL PAS

Se han constituido 6 categorías generales. Su incidencia y composición es la siguiente:

1. Categoría PROFESOR. Categoría con una incidencia baja (frecuencia 2). Conformada por un solo aspecto, el referente a la inadecuada atención de

los docentes en algunas labores, como p.e. la entrega de las actas en su plazo correspondiente.

2. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Junto con la categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN las de mayor incidencia. Casi resulta obligado que desde el PAS se incida sobre todo en aspectos administrativos. Así nos encontramos con aspectos como: el exceso de alteraciones de matrícula y convalidaciones y la lentitud de las gestiones. Sorprende también que desde el propio PAS se reconozca tal desajuste. Aunque no debemos alarmarnos, puesto que existe una justificación para ello y que después veremos en los problemas específicos que conforman la categoría general PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN.
3. Categoría ASIGNATURA. Categoría de baja incidencia (sólo una frecuencia de 2). Conformada por 1 solo aspecto: el número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración es insuficiente.
4. Categoría ALUMNO. Al igual que la anterior una categoría de baja incidencia (frecuencia 1). De igual forma solo articulada en torno a 1 solo aspecto: el exceso de alumnos en las gestiones administrativas.
5. Categoría HORARIO. Seguimos con la misma tendencia. Categoría de mínima incidencia (frecuencia 1). Conformada por un solo aspecto: la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria.
6. Categoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Categoría "estrella". El PAS centra sus denuncias en aspectos íntimamente relacionados con ellos mismos: falta de personal de administración, por lo cual se ralentizan las gestiones administrativas, falta formación entre algunos miembros del personal de administración y su atención a los usuarios, no es siempre la más correcta. Sorprenden sin duda, los dos últimos aspectos, ya que representan un reconocimiento de desajustes que residen en el propio personal de administración.

Una síntesis de cada una de las categorías generales y de sus problemas específicos con ejemplos extraídos de las autobiografías y entrevistas en profundidad queda recogida en las siguientes tablas:

Tabla 62. Matriz de las categorías y problemáticas obtenidas en el análisis a las autobiografías (Alumnos)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. La ayuda de los profesores es escasa (PAE): " La disponibilidad de muchos profesores para alterar el horario de examen de su asignatura en muchos casos no existe".	10
	I.2. La formación de los profesores es inadecuada (FPI): "Y en el tema de la docencia debería existir un mayor control y una formación continua del personal docente".	9
	I.3. La metodología de los profesores inadecuada (MPI): " Los profesores se preparan las clases o intentan introducir una metodología participativa, donde el alumno sea en el dinamice la clase sin conseguirlo, ya que la metodología participativa exige igualmente una preparación de la clase por parte del profesor, no dejar al alumno a su aire".	11
	I.4. Los profesores utilizan el examen en exceso (PUE): " Creo que los trabajos prácticos están bien, pero no sirven de nada si los exámenes son determinantes".	8
	I.5. Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes (PCL): " De manera puntual hemos tenido un problema con nuestra profesora de..., que aún a la fecha de hoy no ha puesto las notas del examen que hicimos en Febrero".	25
	I.6. El nivel de exigencia de algunos profesores en determinadas asignaturas es excesivo (NEP): " En cuanto a la forma de dar las asignaturas, lo peor de lo peor, porque algunos profesores exigen por sus asignaturas optativas el triple que los que imparten troncales".	7
	I.7. Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM): " En vez de aceptar medios alternativos y flexibles para la obtención de la calificación pues...".	2
II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1. Exceso alteraciones de matrícula (ACM): " ... Por tanto nada más ver aquello salí corriendo a hacer unas cuantas alteraciones".	17
	II.2. Lentitud en el desarrollo de las gestiones administrativas (GLE): " Cuando llegó el día, el número que tenía era el 97, me puse a esperar a que me tocase a mí para entrar, y espere hasta las 3 de la tarde".	42
	II.3. Las gestiones administrativas sólo pueden hacerse por las mañanas (GSM): " El horario de secretaría está reducido a la mañana y hay muchos alumnos que por la mañana tenemos clase".	12
	II.4. El proceso de matriculación esta desorganizado (MDE): " Y además dan más números a la hora de matricularse en un día de los que verdaderamente podrán entrar a matricularse en ese día".	5
	II.5. Gestiones administrativas erróneas (GAE): "Y para colmo se equivocaron al pasar las notas"	9
	II.6. Denegación de cambios de matrícula y/ o grupo (DCM): " Y encima no me han permitido alterar la matrícula".	11
III. ALUMNO	III.1. Exceso de alumnos en gestiones administrativas (EGA): " Nada más llegar este año a la Facultad para matricularme me encontré con unas colas enormes de gente discutiendo por coger número para entrar a echar la matrícula".	13
	III.2. Alumnos con escasa e inadecuada información académica (AEI): " Por otro lado los primeros cursos nunca se enteran de los cursillos que salen, becas..."	36
	III.3. Alumnos obligados a faltar a clase (AAF): "No hay instalaciones deportivas y tenemos que ir a Fuente Nueva"	21
	III.4. Alumnos sobrecargados de actividades (ASO): "Otro aspecto a destacar es la gran cantidad de trabajos con los que llegan a atosigar a los alumnos en algunas asignaturas"	24
	III.5. La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA): "Exceptuando algunos profesores, la mayoría tiene unos temarios que no se centran en cosas concretas, sino que son cosas aisladas unas de otras, y muy generales"	3
	III.6. Exceso de alumnos en clase (EAC): "Otro problema que se une es la gran masificación que existe en el aula".	5
	III.7. Alto fracaso académico (ASM): "¿No provoca la propia Facultad el	5

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
	<i>fracaso de muchos estudiantes?"</i>	
	III.8. Exceso de alumnos en algunas asignaturas (EAA): " Hay muchas asignaturas que están masificadas".	2
	III.9. Dificultades para conseguir un buen expediente académico (DOB): " Para concluir diré que también lo que veo es que, en general no se pueden sacar buenas notas que es lo que contaré en mi expediente y lo que vale para el día de mañana".	3
IV. PRÁCTICAS	IV.1. Las prácticas no se programan adecuadamente (PNS): " Sólo tuve 30 días de prácticas y gracias a no se quién en un colegio y no en una asociación como muchos de mis compañeros".	11
	IV.2. Durante las prácticas no se interrumpen las clases (NIC): " Durante el periodo de prácticas tenemos asignaturas optativas y algunos profesores exigen la asistencia para aprobar, pero si hacer las prácticas en otra ciudad ¿Cómo vas a ir clase?".	1
V. ASIGNATURA	V.1. Cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA): " Otro aspecto muy importante es que en algunas asignaturas cuatrimestrales los profesores dan un temario amplísimo que es imposible ver en tan poco tiempo"	12
	V.2. No se explicitan los contenidos de las asignaturas antes de su matriculación (NSC): " Escoges asignaturas que no sabes de lo que van".	4
	V.3. El grado de superación de las asignaturas según su carácter es muy dispar (GSA): " En cuanto a las asignaturas, jejem,ejem!, hay de todo como en este mundo, están las típicas optativas facilitas y otras que no las aprueba ni el gato".	1
	V.4. Se imparten demasiadas asignaturas por cuatrimestre (IDA): " Por otra parte creo que los nuevos planes de estudio sobrecargan de asignaturas al alumno".	32
	V.5. Reparto de asignaturas por cuatrimestre desequilibrado (RCD): "... Y para colmo tengo muchas más asignaturas en el segundo cuatrimestre que en el primero".	4
	V.6. El número de plazas para algunas optativas es insuficiente (NPO): "Cuando conseguí entrar ya no quedaban asignaturas suficientes para elegir, y por tanto...".	57
	V.7. Algunas optativas no se eligen libremente (ONE): "Allí dentro de secretaria, con los nervios, las prisas... eliges lo que ya no quiere la gente"	42
	V.8. Algunas optativas se eligen al azar (OEA): " He tenido que coger en su lugar otras asignaturas de forma aleatoria".	7
	V.9. En algunas asignaturas se solapan contenidos (ASC): " Hay muchas asignaturas en las que muchos contenidos se repiten".	8
	V.10. Cursar asignaturas de unos cursos superiores en algunas si base previa (CAB): "Ha habido asignaturas que para mí sonaba a chino y es que el no tener nada que ver con mi especialidad y encima comenzar sin tener base algunas ha sido un grave problema".	1
	V.11. Las asignaturas adolecen de una dimensión práctica (AAD): "Por otra parte creo que las asignaturas son excesivamente teóricas y están desconectadas totalmente de la práctica".	7
VI. HORARIO	VI.1. Coincidencia de asignaturas a la misma hora (SHC): "El gran problema de los horarios es el solapamiento de optativas con obligatorias".	69
	VI.2. Horarios de clase dispersos (HDI): " Los horarios me parecen un real desajuste, pues si tienes un turno de mañana o tarde no deberías estar todo el día en la Facultad".	12
	VI.2. Demasiadas horas de clase (DHC): " Los horarios están muy mal planteados ya que tenemos clases por la mañana y por la tarde saliendo a las 10 de la noche de lunes a viernes ¿cuándo estudiamos?".	15
VII. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	VII.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 secretaria".	12
	VII.2. Falta personal de administración (FPE): "Algunas de las cosas de las que no estoy muy satisfecha son por ejemplo el insuficiente personal para atender a todos los alumnos".	5

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
VIII. SERVICIOS E INSTALACIONES	VIII.1. El funcionamiento del servicio de fotocopias es inadecuado (PSF): <i>"La fotocopidora es muy lenta, muy mal servicio, aunque se haya empeñando en poner números como en la carnicería".</i>	21
	VIII.2. Se dan determinados problemas en el servicio de biblioteca (PSB): <i>"En la biblioteca es imposible estudiar debido al murmullo que hay siempre".</i>	27
	VIII.3. Faltan espacios para el trabajo grupal y/ o estudio de los alumnos (FET): <i>"Tenemos que hacer muchos trabajos en grupo y no existe un lugar donde podamos reunirnos".</i>	12
	VIII.4. Las clases y su mobiliario son inadecuados (CMI): <i>"La megafonía de las aulas esta de adorno, ya que en 3 años que llevo aquí no la he visto funcionar".</i>	9

Tabla 63. Matriz de las categorías y problemáticas obtenidas en el análisis a las entrevistas en profundidad (Profesores)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. Los profesores no poseen un adecuado conocimiento de los procesos administrativos (DPB): " Además los profesores no tienen conocimiento sobre asuntos como las convalidaciones, alteraciones..., están más centrados en su docencia e investigación y no en los aspectos burocráticos, y pienso que eso es algo de lo que deberían entender".	3
	I.2. Los profesores deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen (PNM): " También repercute en el hecho de que no puede evaluar con trabajos por ejemplo y tampoco puede hacer el número de exámenes que pudiese resultar adecuado".	1
	I.3. Los profesores sufren un exceso de carga lectiva (PSE): " Pues claro, el hecho de tener así esas asignaturas si quiere completar su docencia de 24 créditos, muchas veces de 3 para arriba".	3
	I.4. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): " Eso repercute en las relaciones profesor-alumno, que evidentemente son más frías".	1
	I.5. La metodología del profesor es inadecuada (MPI): " Así que los profesores nos tenemos que dedicar a predicar en vez de hacer algo más práctico".	1
	I.6. El profesor no ejercita equilibradamente la docencia y la investigación (PNE): " Y luego hay un tema muy serio que el profesor se ve con más asignaturas a impartir y con más alumnos con lo cual, qué tiempo te queda para la investigación".	1
II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1. Gestiones Lentas (GLE): " Eso influye en que las gestiones administrativas sean realmente lentas y en este sentido creo que aunque aumentase el PAS los problemas persistirían".	3
	II.2 Plazo de matriculación es insuficiente (PMI): " Y además como tienen unos plazos fijos de matrícula, es muy lógico que tengan que hacerla de prisa y le salga errores en ella".	1
	II.3 La cumplimentación de las matrículas es compleja (CMC): " Y luego esta el tema de rellenar la matrícula, que parece que hay que hacer un master para ello"	1
	II.4 Los plazos de cumplimentación de determinadas gestiones administrativas deberían ser establecidas por las propias Facultades y Escuelas Universitarias (PCG): " Sería mejor que las propias Facultades tuviesen más autonomía a la hora de establecer los plazos y tipos de alteraciones, convalidaciones".	2
III. ALUMNO	III.1. Alumnos obligado a faltar a clase (AAF): " Claro entre subir y bajar se va mucho tiempo, y muchas veces los alumnos tienen que faltar a clase o bien llegar tarde".	2
	III.2 Exceso de alumnos en algunas asignaturas (EAA): " Y luego esta el problema de tener un número excesivo de alumnos en cada una de las asignaturas"	1
	III.3. La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA): "Vamos yo pienso que los problemas vienen del propio Ministerio, el cual a partir de una Comisión elaboró unos nuevos planes de estudios de manera parcial y arbitraria, conformados fundamentalmente por contenidos psicopedagógicos y didácticos".	5
	III.4. Los alumnos no cuentan con la información académica adecuada (AEI): " Por más que se intenta informar a los alumnos, la diversidad de asignaturas, de plazos..., todo eso es algo que no dominan en los primeros años".	1
	III.5. Exceso de alumnos por clase (EAC): " Este año ha habido asignaturas con 198 alumnos, y claro con ese número, poco puede hacer un profesor".	2
IV. ASIGNATURA	IV.1. Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA): " El fundamental problema de los nuevos planes de estudio es la gran cantidad de asignaturas que hay".	8
	IV.2. El porcentaje de troncalidad es insuficiente (EMA): " Así si comparas las optativas y la libre configuración de determinados titulaciones en varias Universidades compruebas la gran diversidad existente".	5
	IV.3. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA): " Yo	

Tabla 63. Matriz de las categorías y problemáticas obtenidas en el análisis a las entrevistas en profundidad (Profesores)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. Los profesores no poseen un adecuado conocimiento de los procesos administrativos (DPB): " Además los profesores no tienen conocimiento sobre asuntos como las convalidaciones, alteraciones..., están más centrados en su docencia e investigación y no en los aspectos burocráticos, y pienso que eso es algo de lo que deberían entender".	3
	I.2. Los profesores deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen (PNM): " También repercute en el hecho de que no puede evaluar con trabajos por ejemplo y tampoco puede hacer el número de exámenes que pudiese resultar adecuado".	1
	I.3. Los profesores sufren un exceso de carga lectiva (PSE): " Pues claro, el hecho de tener así esas asignaturas si quiere completar su docencia de 24 créditos, muchas veces de 3 para arriba".	3
	I.4. Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales (RPA): " Eso repercute en las relaciones profesor-alumno, que evidentemente son más frías".	1
	I.5. La metodología del profesor es inadecuada (MPI): " Así que los profesores nos tenemos que dedicar a predicar en vez de hacer algo más práctico".	1
	I.6. El profesor no ejercita equilibradamente la docencia y la investigación (PNE): " Y luego hay un tema muy serio que el profesor se ve con más asignaturas a impartir y con más alumnos con lo cual, qué tiempo te queda para la investigación".	1
II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1. Gestiones Lentas (GLE): " Eso influye en que las gestiones administrativas sean realmente lentas y en este sentido creo que aunque aumentase el PAS los problemas persistirían".	3
	II.2 Plazo de matriculación es insuficiente (PMI): " Y además como tienen unos plazos fijos de matrícula, es muy lógico que tengan que hacerla de prisa y le salga errores en ella".	1
	II.3 La cumplimentación de las matrículas es compleja (CMC): " Y luego esta el tema de rellenar la matrícula, que parece que hay que hacer un master para ello"	1
	II.4 Los plazos de cumplimentación de determinadas gestiones administrativas deberían ser establecidas por las propias Facultades y Escuelas Universitarias (PCG): " Sería mejor que las propias Facultades tuviesen más autonomía a la hora de establecer los plazos y tipos de alteraciones, convalidaciones".	2
III. ALUMNO	III.1. Alumnos obligado a faltar a clase (AAF): " Claro entre subir y bajar se va mucho tiempo, y muchas veces los alumnos tienen que faltar a clase o bien llegar tarde".	2
	III.2 Exceso de alumnos en algunas asignaturas (EAA): " Y luego esta el problema de tener un número excesivo de alumnos en cada una de las asignaturas"	1
	III.3. La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA): "Vamos yo pienso que los problemas vienen del propio Ministerio, el cual a partir de una Comisión elaboró unos nuevos planes de estudios de manera parcial y arbitraria, conformados fundamentalmente por contenidos psicopedagógicos y didácticos".	5
	III.4. Los alumnos no cuentan con la información académica adecuada (AEI): " Por más que se intenta informar a los alumnos, la diversidad de asignaturas, de plazos..., todo eso es algo que no dominan en los primeros años".	1
	III.5. Exceso de alumnos por clase (EAC): " Este año ha habido asignaturas con 198 alumnos, y claro con ese número, poco puede hacer un profesor".	2
IV. ASIGNATURA	IV.1. Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA): " El fundamental problema de los nuevos planes de estudio es la gran cantidad de asignaturas que hay".	8
	IV.2. El porcentaje de troncalidad es insuficiente (EMA): " Así si comparas las optativas y la libre configuración de determinados titulaciones en varias Universidades compruebas la gran diversidad existente".	5
	IV.3. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA): " Yo	

Tabla 64. Matriz de las categorías y problemáticas específicas obtenidas en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro Equipo Decanal)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. ASIGNATURA	I.1. El porcentaje de troncalidad es insuficiente (EMA): " Al tener una troncalidad tan escasa la optatividad es demasiado amplia".	5
	I.2 Exceso de asignaturas por cuatrimestre (IDA): " Entonces para cubrir los 20 créditos restante, tienen que matricularse de más asignaturas, con lo cual el número de asignaturas que tienen es demasiado extenso".	8
	I.3. En algunas asignaturas se solapan contenidos (ASC): " Tengo conocimiento por los estudiantes que en algunas asignaturas, si bien no en los programas y sí en la realidad se producen repetición de contenidos".	2
II. HORARIO	II.1. Coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria (SHC): " Porque tú tienes que ofrecerle al alumno cierta compatibilidad horaria, pero es imposible que alguna asignatura no le coincida a la misma hora".	3
	II.2. Las horas de clase están dispersas (HDI): " Los alumnos tienen que venir mañana y tarde a la Facultad porque tienen horas de clase muy repartidas".	1

Tabla 65. Matriz de las categorías y problemas específicos obtenidos en el análisis a la entrevista profundidad (Miembro PAS)

CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	f
I. PROFESOR	I.1. Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes (PCL): " El problema todavía es más grave en julio, donde haya alumnos que piden expedientes académicos para el currículum, y claro no podemos dárselos porque todavía hay profesores que a mediados de mes no han entregado las actas".	2
II.GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1. Continuos cambios de matrícula (ACM): " A pesar de ello ha habido alumnos que han hecho hasta 15 alteraciones de matrícula, tu te puedes imaginar lo que son 15 alteraciones de matrícula..."	4
	II.2. Exceso de convalidaciones (ECO): " La verdad es que es un caos, tenemos muchísimas convalidaciones".	1
	II.3. Gestiones Lentas (GLE): " Yo comprendo a los alumnos, porque la verdad es que yo no puedo estar esperando 2 meses a ver si me han dado o no una asignatura".	4
III. ASIGNATURA	III.1. El número de plazas por optativa es insuficiente (NPO): " Luego además todos los alumnos quieren las mismas plazas optativas y la misma libre configuración con lo cual no hay plazas para todos".	2
IV. ALUMNO	IV.1 Exceso de alumnos en las gestiones administrativas (EGA): " No tienes más que ver en los períodos de matrícula las colas tan grandísimas que se forman".	1
V. HORARIO	V.1. Coincidencia de troncales y obligatorias con optativas en la misma franja horaria (SHC): " El alumno tiene que venir constantemente y mirar los horarios por si le coinciden asignaturas".	1
VI. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	V.1. Falta personal administrativo (FPE): " El primer problema que veo es la gran cantidad de alumnos que tenemos que atender con el mismo personal que teníamos antes".	6
	V.2. El personal administrativo no posee la formación adecuada (PAF): " Hay muchísimo trabajo y el personal no esta suficientemente capacitado".	1
	VI.3. El personal de administrativo no atiende correctamente (PAN): " Hay momento en los que no puede más y no atiendes como debería a los alumnos".	2

Tabla 66. Frecuencias de las categorías generales según el agente consultado obtenidas en el estudio transversal II

CATEGORIA	fi obtenidas por los alumnos	fi obtenidas por los profesores	fi obtenidas por el miembro equipo decanal	fi obtenidas por el miembro del P.A.S.	TOTAL
Profesor	72	10	-	2	84
Elección de carrera	-	-	-	-	-
Gestiones administrativas	94	7	-	9	110
Alumno	102	11	-	1	114
Prácticas	12	-	-	-	12
Asignatura	174	25	15	2	216
Horario	91	4	4	1	100
Personal de Administración	23	4	-	9	36
Servicios e instalaciones	69	6	-	-	75

En los objetivos que siguen a este primero presentamos análisis más detallados de los datos que hemos mostrado con anterioridad. En concreto estos objetivos son el 2, 3, 4, 5, 6 y 7. En todos ellos hemos tratado de poner énfasis en las posibilidades que ofrece el uso de las diferentes variantes de triangulación utilizadas en el diagnóstico, clasificación y cuantificación de los desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida con la reforma e implantación de los nuevos planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

◆ **OBJETIVO 2. Estimar si existen categorías problemáticas que destaquen sobre el resto según los distintos agentes implicados.**

La disposición de los datos de las tablas pertenecientes al objetivo 1 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 en los estudios transversales I de 1996, III de 1997 y VI de 1998. Para el desarrollo de dichas comparaciones hemos calculado la prueba de "Chi cuadrado". Los resultados obtenidos por estudio, agente y año han sido los siguientes:

EN EL ESTUDIO TRANSVERSAL I DE 1996

Tabla 67. Resultados de la prueba de chi cuadrado por agente en el año 1996. (*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05).

	ALUMNOS-96	EQUIPO DECANAL-96	PAS-96	PROFESORES-96
Valor de Chi cuadro	414,432	13,560	19,081	42,292
gl	8	3	4	4
Sig. Asintót.	,000*	,004*	,001*	,000*

EN EL ESTUDIO TRANSVERSAL III DE 1997

Tabla 68. Resultados de la prueba de chi cuadrado en 1997. (*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05).

	ALUMNOS-97
Valor de Chi-cuadrado	690,714
gl	7
Sig. asintót.	,000*

EN EL ESTUDIO TRANSVERSAL VI DE 1998

Tabla 69. Resultados de la prueba de chi cuadrado por agente en el año 1998. (*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05).

	ALUMNOS-98	EQUIPO DECANAL-98	PAS-98	PROFESORES-98
Valor de Chi cuadrado	277,805	6,368	16,182	21,925
gl	7	1	4	5
Sig. asintót.	,000*	,012*	,003*	,001*

En todos los agentes y para los tres estudios 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. Esto pone de manifiesto que hay una percepción selectiva de los problemas. 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 afectarles 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 fundamentalmente los problemas relacionados con las gestiones administrativas y con ellos mismos y 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) en los estudios transversales I de 1996 y VI de 1998 según el agente consultado.**

EN EL ESTUDIO TRANSVERSAL I DE 1996

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 (subcategorías comunes a varios agentes).
- 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 70. Contrastes Multilaterales

(*Subcategorías comunes a 2 o más agentes)

Agentes Categorías	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 elaborado otra nueva tabla donde hemos contemplado 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 podemos apreciar 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. Cuando se produce dicha situación es aconsejable el uso de otras técnicas de contraste so pena 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.

Ahora bien, encorsetar las conclusiones a las que podemos llegar a las decisiones de la significación estadística obtenida en pruebas de contraste de hipótesis nos parece una decisión reduccionista. En ese contexto sólo serían significativos los contrastes cuyo $p \leq 0.05$. Debemos tener en cuenta a este respecto que *"podríamos obtener resultados no significativos, dado un reducido tamaño muestral,¹ pero sí tener significación sustantiva"* (Fernández Cano, 1995:189).

Con ello queremos llamar la atención sobre dos aspectos:

¹ En todas nuestras comparaciones se cumple este supuesto.

1. “ *Que debemos tener en cuenta el hecho de que la prueba de contraste tiene en cuenta el tamaño muestral. Muestras pequeñas requieren una mayor disparidad entregrupos o similitud entre variables, para alcanzar el mismo valor “p” que los estudios que utilizan muestras amplias*”.²
2. En algunas de nuestras comparaciones ha acaecido este hecho. Como ejemplo tenemos la comparación nº 6 del estudio transversal I de 1996: Profesores Vs Alumnos: 1 problema común y 7 no comunes arrojan un $p = 0.07$ tras el contraste con una prueba no paramétrica como el test binomial. Lo mismo podríamos decir de las comparaciones 7, 8, 9 13... Estadísticamente podemos afirmar que los agentes comparados perciben de igual forma la categoría general a que se refiere la comparación. Sustantivamente creemos que sólo un problema común indica más bien lo contrario, es decir, una percepción diferente sobre la categoría en cuestión. Por esta razón hemos decidido utilizar un criterio alternativo, pero a su vez complementario al test de contraste de hipótesis, aunque sin prescindir de él para poder comparar los resultados. De las ocho estrategias que Fernández Cano (1995:198) aporta como alternativas a la **significación estadística** hemos elegido el criterio del tamaño del efecto. En consecuencia hemos asumido como significativas aquellas comparaciones con una proporción común (p) menor o igual a 0.30, o sea aquéllas con un 70% o más de porcentaje no común ($q \cdot 100$).

De esta forma la hipótesis nula sería:

$H_0: \pi(p) \geq 0,30$ o también $H_0: \pi(q) < 0,70$ frente a la lógica del contraste significativo donde la hipótesis nula (H_0) se plantearía como $H_0: \pi(p) = 0,5$ o también $H_0: \pi(p) = \pi(q)$.

² Fernández Cano, A. op. c., p. 192

Tabla 71. Resultados obtenidos a partir de la tabla de comparaciones multilaterales y utilizando para el contraste la prueba binomial y un criterio de significación sustantiva en el estudio transversal I de 1996. (*Diferencias significativas con un valor de significación de 0.05. **Diferencias sustantivamente significativas aquellas con una proporción común menor o igual a 0.30)

Categoría General	Comparaciones de agentes posibles	Nº de subcategorías comunes a los agentes comparados	Nº de subcategorías no comunes a los agentes comparados	Proporción común (p)	Proporción no común (q)	Significación estadística
PROFESOR	1) Alumnos Vs Eq. Decanal	1	9	0.10**	0.90	.039*
	2) Profesores Vs Eq. Decanal	1	9	0.10**	0.90	.021*
	3) Alumnos Vs Profesores	4	9	0.31	0.69	.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	0.13**	0.89	.070
	7) Alumnos Vs PAS	2	8	0.20**	0.80	.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	8	0.11**	0.89	.039*
	11) Alumnos Vs Profesores	4	7	0.36	0.64	.549
ASIGNATURA	12) Alumnos Vs Eq. Decanal	2	12	0.14**	0.86	.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	2	0.33	0.67	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 $p=0.27$. Utilizando las comparaciones de significación sustantativas llegamos a semejantes resultados. 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 $p = 0.625$. Sin embargo, la aproximación de la significación sustantiva nos indica todo lo contrario, ya que en todas las comparaciones la proporción común (p) es menor o igual a 0.30. Podemos afirmar por tanto, que no existen diferencias estadísticamente significativas en la apreciación de todos estos agentes sobre las GESTIONES ADMINISTRATIVAS, aunque una visión menos reduccionista nos indicaría todo lo contrario, es decir que la percepción de los agentes sobre los problemas que conforman esta categoría general es sustantivamente diferente.

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 problemáticas específicas comunes, si exceptuamos las opiniones de los alumnos vs PAS. Si utilizamos la otra aproximación (la sustantiva) apreciaremos que todas las comparaciones, excepto la de Alumnos vs profesores son sustancialmente significativas, lo que nos induce a firmar también como en la anterior categoría todo lo contrario: en general los agentes participantes perciben la categoría ALUMNO con problemas bien distintos.

De esta forma, 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 ha resultado significativa. Por el contrario desde la aproximación de la significación sustantiva todas las comparaciones son significativas. En consecuencia podemos afirmar que también la percepción de los agentes

implicados sobre los problemas que articulan la categoría ASIGNATURA es diferente.

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).

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 $p=1$.

Si tenemos en cuenta la vía de la significación estadística podemos afirmar que los diversos agentes contemplados poseen una percepción parecida acerca de las problemáticas específicas relacionadas con la categoría general HORARIO. Ha habido problemáticas específicas (SHC: Coincidencia de dos asignaturas o más en la misma franja horaria, HDI: Dispersión de horas de clase y LHC: Lentitud en la confección de horario) comunes denunciadas

conjuntamente por los diversos agentes implicados. Sin embargo, la utilización de la aproximación sustantiva equilibraría más las decisiones sobre la aceptación de la hipótesis nula. Así, para el primer y tercer contraste se produciría significación sustantiva, mientras en el segundo y el cuarto no. Ello equivaldría a decir que los alumnos poseen una percepción sustancialmente distinta del PAS y Profesores, mientras que Profesores y Equipo Decanal y Alumnos y Equipo Decanal la tienen más bien parecida.

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. La significación sustantiva también es congruente con este resultado. 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 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 radica en que dichas categorías han obtenido presencia en un sólo agente, por lo que no es procedente, ni posible la comparación con ninguno de los demás.

Tabla 72. Contrastes Multilaterales
 (*Subcategorías comunes a 2 o más agentes)

Agentes / Categorías	ALUMNOS	PROFESORES	MIEMBRO EQUIPO DECANAL	MIEMBRO PAS
PROFESOR	La ayuda de los profesores es escasa (PAE), La formación de los profesores es inadecuada (FPI), Metodología de los profesores inadecuada (MPI*), Los profesores utilizan el examen en exceso (PUE), Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes (PCL*), El nivel de exigencia de los profesores para determinadas asignaturas es excesivo (NEP), Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen (PNM*)	Los profesores no poseen un adecuado conocimiento de los procesos administrativos (DPB), Profesores con exceso de carga lectiva (PSE), Las relaciones profesor alumnos son distantes y poco personales (RPA), Los Profesores no ejercitan equilibradamente la docencia y la investigación (PNE), MPI*, PNM*		PCL*
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	Alteraciones continuas de matrícula (ACM*), Gestiones Lentas (GLE*), Gestiones sólo por las mañanas (GSM), Matriculación desorganizada (MDE), Gestiones administrativas erróneas (GAE), Denegación de cambios de matrícula y/o grupo (DCM)	GLE*, Plazo de matriculación insuficiente (PMI), La cumplimentación de matrículas es compleja (CMC), Los plazos de cumplimentación de determinadas gestiones administrativas deberían ser establecida por los propios centros (PCG)		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 obligados a falta a clase (AAF), Alumnos sufren un alto fracaso académico (ASM), Alumnos sobrecargados de actividades (ASO*), La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y general (FOA*), Los alumnos tienen dificultades para conseguir un buen expediente académico (DOB)	EAC*, AEI*, FOA*, ASO*, EAA*		EGA*
ASIGNATURA	Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales (CCA*), No se explicitan contenidos de las asignaturas antes de matriculación (NSC), 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), En algunas asignaturas se solapan contenidos (ASC*), Cursar asignaturas de cursos superiores sin base previa (CAB), La asignaturas adolecen de una dimensión práctica (AAD)	CCA*, NPO*, IDA*, ONE*, El porcentaje de troncalidad es insuficiente (EMA), Inclusión de asignaturas acorde con intereses departamentales (IAI)	IDA*, EMA*, ASC*	NPO*
HORARIO	Coincidencia de asignaturas optativas con troncales/obligatorias en la misma franja horaria (SHC*), Horarios dispersos (HDI*), Demasiadas horas de clase (DHC)	SHC*	SHC*, HDI*	SHC*
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	Personal de administración no atiende correctamente sus funciones (PAN*), Falta personal de administración (FPE*)	FPE*		FPE*, PAN*, La formación del personal de administración es inadecuada (PAF)
SERVICIOS E INSTALACIONES	Problemas en servicio de biblioteca (PSB*), Problemas en el servicio de fotocopias (PSF), Clases y mobiliario inadecuados (CMI*), Faltan espacios para el trabajo grupal y/o estudio de los alumnos	PSB*, CMI*, Problemas en las instalaciones deportivas (PID)		

Tabla 73. Resultados obtenidos a partir de la tabla de comparaciones multilaterales y utilizando para el contraste la prueba binomial y un criterio de significación sustantiva en el estudio transversal VI de 1998. (*Diferencias significativas con un valor de significación de 0.05.**Diferencias sustantivamente significativas aquellas con una proporción común menor o igual a 0.30)

Categoría General	Comparaciones de agentes posibles	Nº de subcategorías comunes a los agentes comparados	Nº de subcategorías no comunes a los agentes comparados	Proporción común (p)	Proporción no común (q)	Significación estadística
PROFESORES	1) Alumnos Vs Profesores	2	9	0.18**	0.82	.050*
	2) Alumnos Vs PAS	1	6	0.14**	0.86	.125
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	3) Alumnos Vs Profesores	1	8	0.11**	0.89	.039*
	4) Profesores Vs PAS	1	5	0.17**	0.83	.219
	5) Alumnos Vs PAS	2	5	0.29**	0.71	.453
ALUMNO	6) Alumnos Vs Profesores	5	4	0.56	0.44	1
	7) Alumnos Vs PAS	1	8	0.11**	0.89	.039*
ASIGNATURA	8) Alumnos Vs Prof	4	8	0.33	0.67	.388
	9) Alumnos Vs Eq Decanal	2	10	0.17**	0.83	.039*
	10) Alumnos Vs PAS	1	10	0.09**	0.91	.012*
	11) Profesores Vs Eq Decanal	2	5	0.29**	0.71	0.453
	12) Profesores Vs PAS	1	5	0.17**	0.83	.0219
HORARIO	13) Alumnos Vs Profesores	1	2	0.33	0.67	1.000
	14) Alumnos Vs Eq Decanal	2	1	0.67	0.33	1.000
	15) Alumnos Vs PAS	1	2	0.33	0.67	1.000
	16) Profesores Vs Eq decanal	1	1	0.50	0.50	1.000
	17) Eq Dec. Vs PAS	1	1	0.50	0.50	1.000
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	18) Alumnos Vs Profesores	1	1	0.50	0.50	1.000
	19) Alumnos PAS	2	1	0.67	0.33	1.000
	20) Profesores Vs PAS	1	2	0.33	0.67	1.000
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	21) Alumnos Vs Profesores	2	2	0.50	0.50	1.000

RESULTADOS

A) PARA LA CATEGORÍA PROFESOR

De las 2 comparaciones posibles Alumnos Vs Profesores y Alumnos Vs PAS, la primera ha resultado significativa $p= 0.05$ y la segunda no, con un $p=0.125$ respectivamente. Desde la significación sustantiva ambas son significativamente diferentes puesto que sus proporciones comunes son menores o igual a 0.30. Los alumnos perciben diferentes problemas relacionados con el profesorado, que los propios profesores, cosa hasta cierto punto normal, e igualmente con el PAS, con el que sólo han coincidido en denunciar la inadecuada atención de algunos docentes en determinadas labores docentes (PCL).

B) PARA LA CATEGORÍA GESTIONES ADMINISTRATIVAS

De los 3 contrastes posibles, sólo el que se refiere a los Alumnos Vs Profesores ha resultado significativo $p=0.039^*$. Sin embargo, desde la significación sustantiva los 3 son sustancialmente diferentes. Podemos decir que Profesores y Alumnos perciben las problemáticas relacionadas con las gestiones administrativas de manera diferente. Así los primeros están más preocupados por los plazos de cumplimentación de determinados procesos de administración y su lentitud, y los segundos por aspectos relativos al proceso de matriculación como el excesivo número de alteraciones de matrícula (ACM), la denegación de las mismas (MDE) o las dificultades para conseguir cambios de matrícula (DCM). Para los Profesores y el PAS y para los Alumnos y PAS sólo un problema en el primer caso (GLE: lentitud en las gestiones administrativas) y dos en el segundo (GLE: lentitud en las gestiones administrativas y ACM: exceso de cambios de matrícula) son comunes. Podemos afirmar que globalmente los agentes implicados perciben los problemas que conforman la categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS, manifiestamente diferente.

C) PARA LA CATEGORÍA ALUMNO

De los 2 contrastes posibles el referido a Alumnos Vs Profesores no ha resultado significativo $p = 1$; casi podemos hablar de una igualdad en el número de problemáticas comunes y no comunes. Ambos en este sentido coinciden en determinadas problemáticas como la inadecuada información académica que se dispensa al alumno (AEI), el exceso de alumnos en clase (EAC), el exceso de alumnos en las asignaturas (EAA), el absentismo forzado a que se ve sometido el alumnado (AAF), así como que la formación de los alumnos sea excesivamente psicopedagógica y generalista (FOA). Sin embargo, el segundo contraste entre Alumnos Vs PAS sí que ha resultado significativo $p = 0.039^*$. Frente a una amplia gama de problemas relacionados con ellos mismos que sugieren los alumnos; el PAS sólo hace referencia a los problemas de masificación del alumnado en las gestiones administrativas. Resulta evidente que ambos agentes mantienen una percepción sustancialmente distinta sobre la categoría ALUMNO. La aproximación basada en la significación sustantiva llega a similares conclusiones.

D) PARA LA CATEGORÍA ASIGNATURA

Se producen diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$ en las comparaciones Alumnos Vs PAS y Alumnos Vs Equipo Decanal, el resto de comparaciones Alumnos Vs Profesores, Profesores Vs Equipo Decanal y Profesores Vs PAS no han resultado significativas. Desde la aproximación de la significación sustantiva todas resultarían significativamente diferentes excepto, la de Alumnos Vs Profesores, puesto que la proporción común que comparten es menor o igual a 0.30. Desde este punto de vista todos los agentes perciben de manera desigual los problemas que conforman la categoría ASIGNATURA, excepto Alumnos Vs Profesores que coinciden en aspectos como: (CCA) el exceso de contenidos para el tiempo que hay para impartirlos, (NPO) el insuficiente número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración, (IDA), el exceso de asignaturas por cuatrimestre y año y (ONE)

que los alumnos tengan que escoger asignaturas optativas o de libre configuración que no estaban entre sus preferencias.

E) PARA LAS CATEGORÍAS HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES

Hemos considerado conveniente comentar los resultados obtenidos en dichas categorías de manera conjunta, debido a que todos los contrastes posibles han resultado no significativos con valores de $p = 1$. Esto nos da una idea de la semejanza de opinión que mantienen cada uno de los agentes participantes respecto a los problemas de dichas categorías. La aproximación de la significación sustantiva también es congruente con los resultados obtenidos por la significación estadística con proporciones comunes mayores o igual a 0.30.

En suma apreciamos los siguientes resultados según la vía utilizada sea la de la significación estadística o sustantiva:

Tabla 74. Número de contrastes significativos según la vía utilizada: significación estadística (SE) o sustantiva (SS) en los estudios transversales I y VI

ESTUDIOS	Nº de contrastes con SE	Nº de contrastes sin SE	TOTAL	Nº de contrastes con SS	Nº de contrastes sin SS	TOTAL
Estudio Transversal I	4	16	20	15	5	20
Estudio Transversal VI	6	15	21	10	11	21

Como podemos apreciar las conclusiones a las que podemos llegar por una vía u otra son sensiblemente diferentes, sobre todo en el estudio transversal de 1996.

Si tomamos como vía de decisión la **significación estadística** estaríamos en condiciones de afirmar que tanto en los estudios transversales de 1996 como de 1998 los agentes implicados mantienen una percepción parecida respecto a los problemas que configuran cada categoría general.

Nosotros, sin embargo, preferimos la vía de la **significación sustantiva**, *“ ya que desde el punto de vista lógico, y frente a la generalizada opinión en contra la significación estadística no es una condición necesaria, ni suficiente, de la significación educativa de los resultados”* (Fernández Cano, 1995:189).

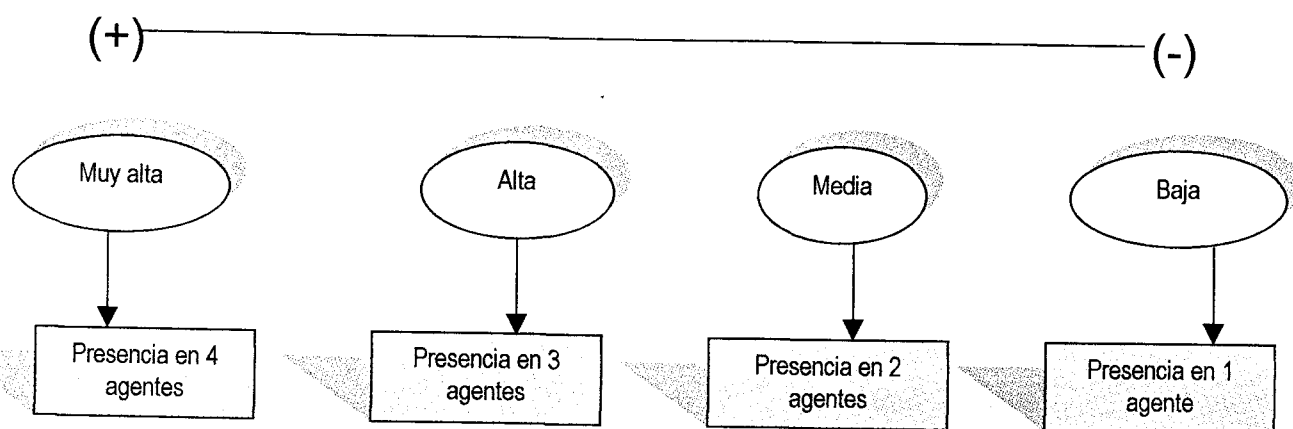
Por todo ello podemos concluir que en el estudio transversal de 1996 la percepción es sustancialmente distinta, con una mayoría de contrastes sustancialmente positivos (aceptación de H_1), frente a una minoría negativos (aceptación de H_0). Ahora bien, en el estudio de 1998 los contrastes con significación sustantativa positiva y negativa se equilibran, por lo que podemos concluir que la percepción varía según que categorías se traten. De esta forma en las categorías: PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO Y ASIGNATURA, la percepción de los problemas que las conforman son distintas, mientras en las categorías HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES la percepción es más parecida.

♦ **OBJETIVO 4. Clasificar las problemáticas detectadas en los estudios transversales I de 1996 y VI de 1998 a partir de la estimación de los niveles de gravedad de las mismas, según los diferentes agentes implicados.**

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, 1997:27) hemos optado por complementar los datos de carácter cuantitativo, como las frecuencias obtenidas por cada una de la subcategorías y categorías generales. Evidentemente sólo hemos utilizado los estudios transversales I y VI, puesto que el estudio transversal III está únicamente basado en la aportación de los alumnos. 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:

Figura 20. Continuum de gravedad



RESULTADOS

Las tablas en cuestión son las siguientes:

EN EL ESTUDIO TRANSVERSAL I de 1996

Tabla 75. Clasificación de la importancia de la problemática referida a las categorías generales (Estudio Transversal I)

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 76. Clasificación de la importancia de la problemática referida a las subcategorías ordenadas por categorías generales de pertenencia (estudio transversal I)

CATEGORÍAS GENERALES	Importancia de los problemas específicos			
	MUY ALTA	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	NSC, 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 hacen referencia al PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, LA ELECCIÓN DE CARRERA, LAS PRÁCTICAS, Y LOS ESPACIOS 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 también las mayores frecuencias (ASIGNATURA= 193; GESTIONES ADMINISTRATIVAS= 145; ALUMNO= 152 y HORARIO= 103. Por otra parte las categorías generales que hemos clasificado como de menor gravedad, también de manera coincidente han obtenido las frecuencias más bajas: PRÁCTICAS Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES con unas frecuencias de 3 y 6 respectivamente son las consideradas como menos graves. 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 la categoría *“Muy Alta”* ha quedado vacía). 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).

Esta aproximación también está en sintonía con la aproximación meramente cuantitativa (cómputo de frecuencias), de tal modo que los problemas específicos reseñados aquí como de alta gravedad, también han alcanzado las mayores frecuencias. Evidentemente se da alguna disparidad entre una y otra aproximación, pero el grado de convergencia es mucho mayor.

Ello nos lleva a creer que el grado de validez (confirmabilidad de estos análisis) es adecuado, ya que a través de vías diferentes encontramos parecidos resultados. Este procedimiento de confirmabilidad mediante la triangulación de resultados procedentes de diferentes estrategias será una constante en todo nuestro estudio.

ESTUDIO TRANSVERSAL VI de 1998

Tabla 77. Clasificación de la importancia de la problemática referida a las categorías generales (estudio transversal VI)

CATEGORIA 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 78. Clasificación de la importancia de la problemática referida a los problemas específicos (estudio transversal VI)

CATEGORÍA GENERAL	Importancia de cada uno de los problemas específicos			
	MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA
PROFESOR	-	-	PNM, MPI, PCL	PAE, PUE, DPB, PSE, RPA, PNE
ELECCIÓN DE CARRERA	-	GLE	-	-
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	-	-	ACM	GSM, MDE, GAE, DCM, PMI, PCG, ECO, CMC
ALUMNO	-	-	AEI, AAF, FOA, EAC, EAA, EGA	ASO, ASM, DOB
PRÁCTICAS ASIGNATURA	-	NPO	-	PNS, NIC
HORARIO	SHC	-	HDI	DHC
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	-	FPE	PAN	PAF
SERVICIOS E INSTALACIONES	-	-	PSB, CMI	PSF, PID, FET

Al igual que en el estudio transversal I, tanto en el caso de las categorías, como en el de los problemas específicos coexisten problemáticas graves, junto a otras que podemos considerar menos graves.

EN EL CASO DE LAS CATEGORÍAS GENERALES destacan por su gravedad los problemas específicos relacionados con las categorías ALUMNO, ASIGNATURA Y HORARIO. Si comparamos además las frecuencias obtenidas por dichas categorías (todas altas 114, 216 y 100 respectivamente) apreciamos cierta similitud entre la aproximación estrictamente cuantitativa y la cualitativa. Por otra parte los problemas relacionados con el PROFESORADO, LAS GESTIONES ADMINISTRATIVAS Y EL PERSONAL DE ADMINISTRACION han alcanzado la consideración de graves (con frecuencias de 84, 110 y 36 respectivamente), mientras los que tienen que ver con los de SERVICIOS E INSTALACIONES y la PRÁCTICAS han sido considerados como de mediana o baja gravedad (con frecuencias de 12 y 75 respectivamente. Si tenemos en cuenta la aproximación estrictamente cuantitativa para estas categorías,

también encontramos parecidos resultados, aunque nunca lleguemos a idénticos resultados.

EN EL CASO DE LOS PROBLEMAS ESPECÍFICOS destaca sin lugar a dudas como principal problema específico la coincidencia de asignaturas troncales y obligatorias con optativas en la misma franja horaria (SHC) que ha sido detectada en los 4 agentes participantes en el estudio, es decir ha alcanzado la consideración de muy alta gravedad. Por otra parte, los problemas específicos de: lentitud en las gestiones administrativas (GLE), insuficiente número de plazas por asignatura (NPO), exceso de las mismas por cuatrimestre y año (IDA) y escaso número de personal administrativo (FPE) han sido denunciados por 3 de los 4 agentes, alcanzando pues, la consideración de graves. El resto de problemas hasta un total de 49 han sido clasificados entre media y baja gravedad. Son por tanto problemas que hay que tener en cuenta, pero con menos consideración que los 5 anteriores.

También aquí vale lo dicho con anterioridad. Los problemas específicos considerados como más graves también son los que mayores frecuencias obtienen y ,viceversa, los menos graves obtienen una incidencia en frecuencias más baja.

◆ **OBJETIVO 5. Clasificar la problemática detectada 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.**

Para la consecución de este objetivo hemos agrupado cada una de las problemáticas específicas detectadas en los estudios transversales I, III y VI 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.

Los resultados obtenidos en cada dimensión por año y agente son los siguientes:

Tabla 79. Frecuencias obtenidas por cada dimensión (organizativo-administrativa y de enseñanza-aprendizaje) por año y agente

AÑO 1996	DIMENSIÓN	fi
Alumnos	Organizativo-administrativa	467
	Enseñanza-aprendizaje	107
Profesores	Organizativo-administrativa	53
	Enseñanza-aprendizaje	36
Miembro Equipo Decanal	Organizativo-administrativa	18
	Enseñanza-aprendizaje	7
Miembro PAS	Organizativo-administrativa	37
	Enseñanza-aprendizaje	----
Global	Organizativo-administrativa	575
	Enseñanza-aprendizaje	150
AÑO 1997	DIMENSIÓN	fi
Alumnos	Organizativo-administrativa	603
	Enseñanza-aprendizaje	103
AÑO 1998	DIMENSIÓN	fi
Alumnos	Organizativo-administrativa	521
	Enseñanza-aprendizaje	116
Profesores	Organizativo-administrativa	58
	Enseñanza-aprendizaje	9
Miembro Equipo Decanal	Organizativo-administrativa	19
	Enseñanza-aprendizaje	----
Miembro PAS	Organizativo-administrativa	24
	Enseñanza-aprendizaje	----
Global	Organizativo-administrativa	722
	Enseñanza-aprendizaje	125

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 año y agentes que han participado en la investigación. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 80. Resultados obtenidos al contrastar las frecuencias obtenidas por las dimensiones organizativo-administrativa y de enseñanza-aprendizaje por cada agente y año (*Contrastes significativos con un nivel de significación de 0.05)

	ALU-96	PRO-96	EQDEC-96	GLOBAL 96	ALU-97	ALU-98	PRO-98	GLOBAL98
Chi-cuadrado	225,784	3,247	4,840	249,138	354,108	257,496	35,836	330,668
gl	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,000*	,072	,028*	,000*	,000*	,000*	,000*	,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 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 autobiográficos de los años 1996, 1997 y 1998.**

Para la consecución de este objetivo hemos elaborado tres plantillas de datos (una para cada uno de los cursos considerados) donde hemos constatado en qué autobiografías han obtenido presencia (1) o ausencia (0) 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. Los dendogramas obtenidos para cada uno de los años estudiados son los siguientes:

Gráfico 25. Dendrograma de las autobiografías de 1996

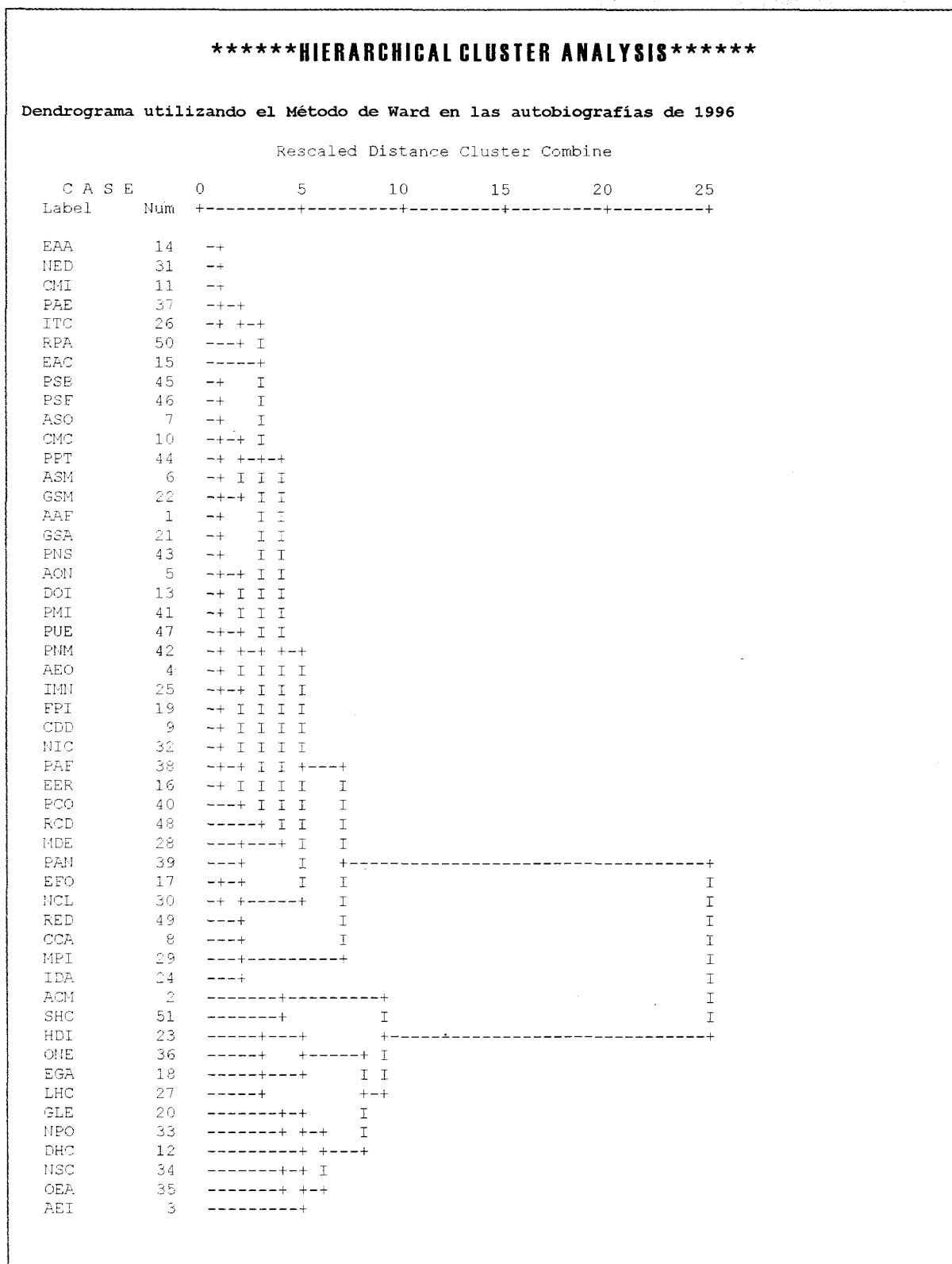


Gráfico 26. Dendograma de las autobiografías de 1997

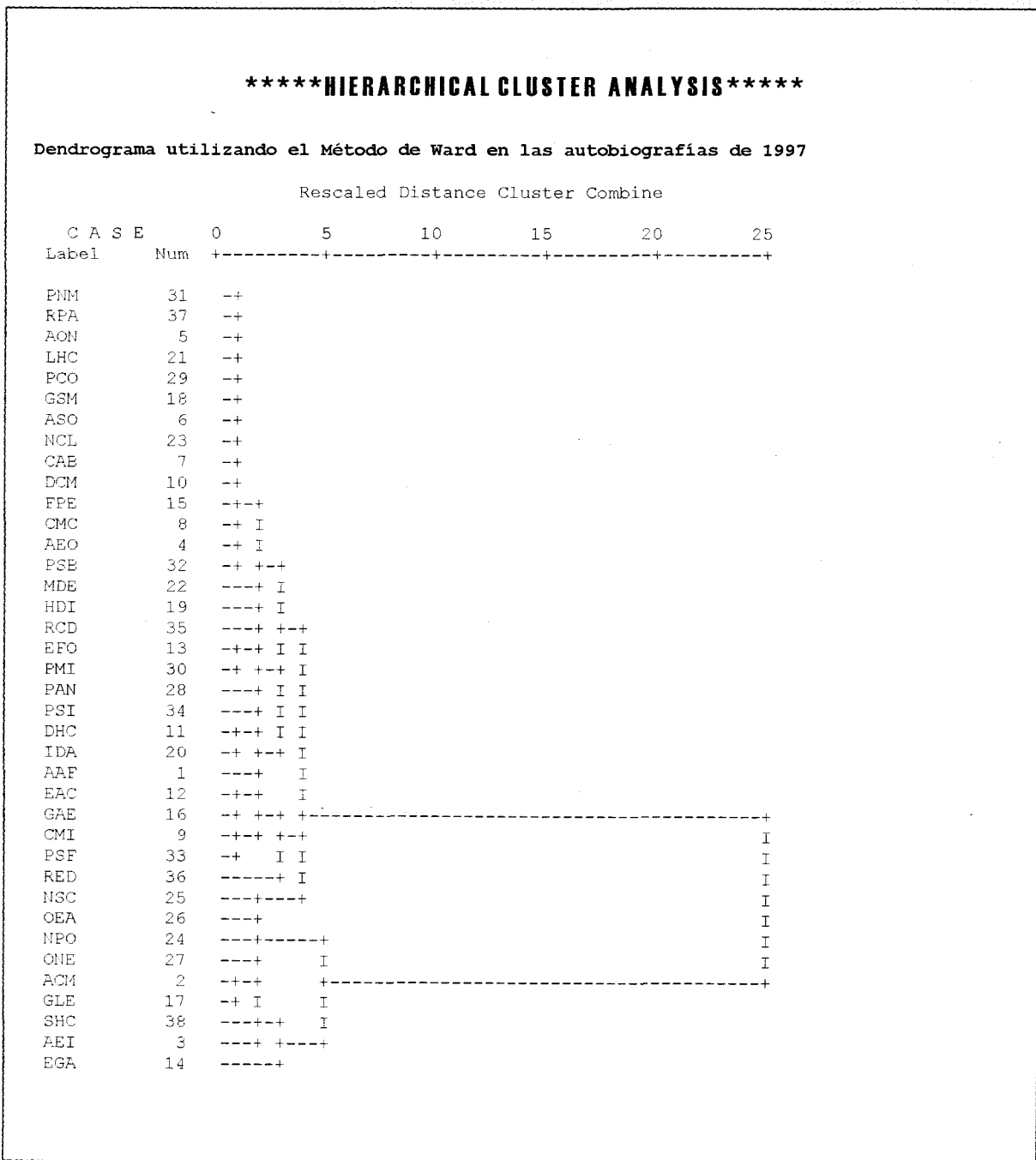
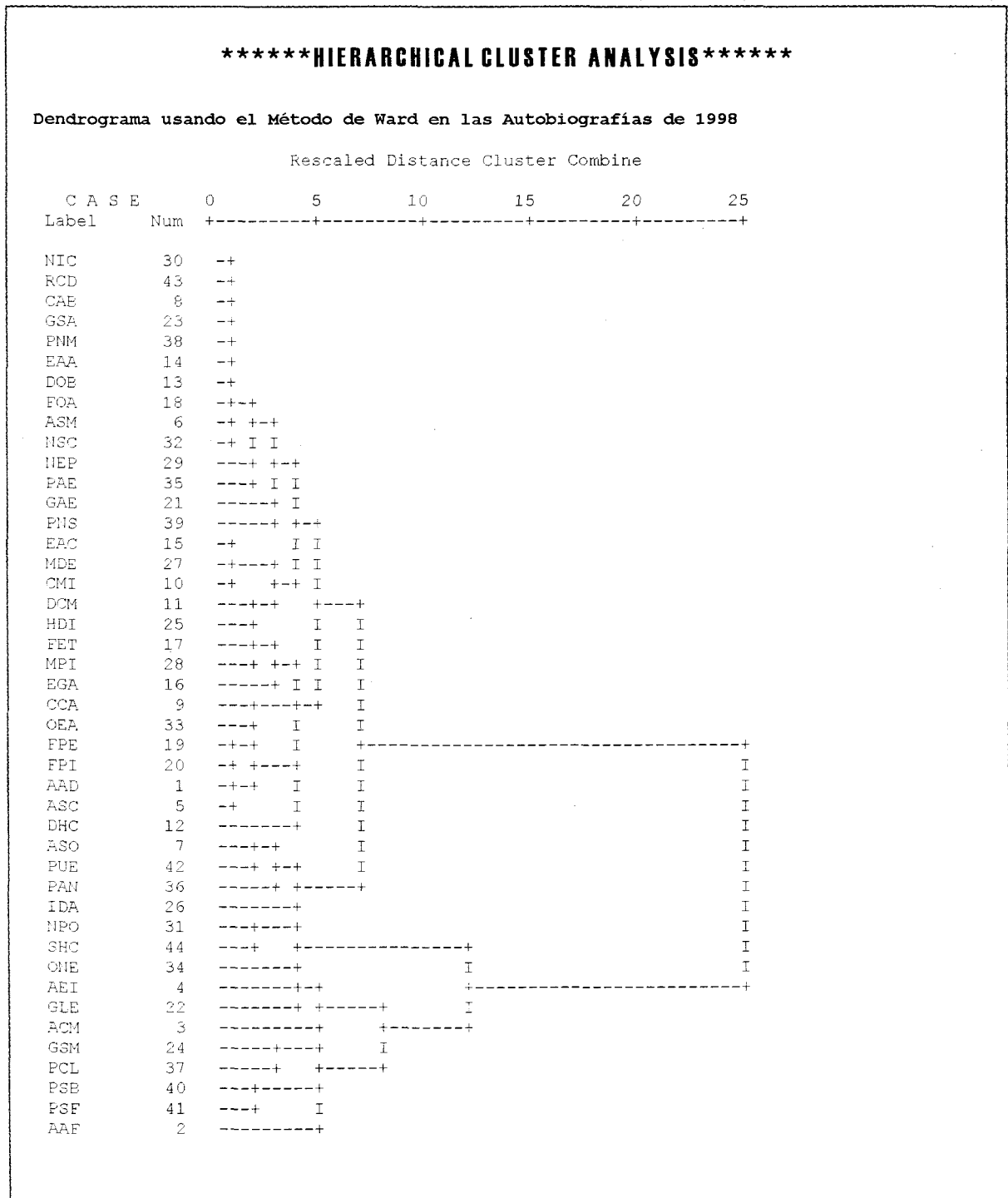


Gráfico 27. Dendrograma de las autobiografías de 1998



RESULTADOS

Los dendogramas obtenidos muestran dos 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 de los cluster calculados 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 81. Agrupaciones de problemas específicos según cluster

CLUSTER	Conglomerado 2	Conglomerado 1
CLUSTER 1996	ACM*, SHC*, HDI+, ONE*, EGA≠, LHC+, GLE*, NPO*, DHC+, NSC+, OEA+, AEI*	Resto de problemas específicos
CLUSTER 1997	NPO*, ONE*, ACM*, GLE*, SHC*, AEI*, EGA≠	Resto de problemas específicos
CLUSTER 1998	NPO*, SHC*, ONE*, AEI*, GLE*, ACM*, GSM+, PCL+, PSB+, PSF+, AAF+	Resto de problemas específicos

* problemas comunes a tres clusters
 ≠ problemas comunes a dos clusters
 +problemas específicos de un cluster

En el **cluster de 1996** 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** está 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** está formada por el resto de problemas específicos hasta un total de 39 problemáticas.

En el ***cluster de 1997*** de manera similar a la anterior se aprecian 2 grandes agrupaciones. La **primera agrupación** está formada por las mismas problemáticas que en 1996 menos HDI horarios dispersos, LHC lentitud en la confección de horarios, OEA las optativas se escogen al azar, NSC desconocimiento del contenido mínimo de las asignaturas antes de su matriculación y DHC dispersión de horas de clase. La **segunda agrupación** la conforman el resto de subcategorías hasta un total de 31 problemáticas.

Finalmente en el ***cluster de 1998*** encontramos como en las dos anteriores ocasiones, dos grandes agrupaciones. La **primera agrupación** está integrada por NPO Y ONE de la categoría general ASIGNATURA, es decir el insuficiente número de plazas por optativa y que éstas se escojan al azar, SHC de la categoría HORARIO, o sea la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria, AEI (escasa e inadecuada información que reciben los alumnos) y AAF (absentismo al que se ven forzados a cometer los alumnos) de la categoría general ALUMNO, GLE (lentitud en las gestiones administrativas) GSM (tramitación de gestiones administrativas sólo por las mañanas) de la categoría general GESTIONES ADMINISTRATIVAS, PCL (los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes) de la categoría general PROFESOR y PSB (problemas en el servicio de biblioteca) y PSF (problemas en el servicio de fotocopidora) de la categoría general ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. **La segunda agrupación** está integrada por el resto de problemáticas específicas hasta un total de 33.

Por otra parte y teniendo en cuenta los datos aportados por los 3 clusters en su conjunto podemos llegar a tratar de llegar a determinar cuáles son las problemáticas que pueden considerarse como graves a lo largo de los años 1996, 1997 y 1998. Para ello hemos tenido en cuenta los problemas específicos que se repiten en los 3 clusters en el conglomerado 2. De esta forma podemos concluir que son NPO, SHC, ONE, AEI, GLE y ACM, es decir: el insuficiente número de plazas de las asignaturas optativas y de libre configuración, la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria, la elección forzosa de asignaturas optativas y de libre configuración, la lentitud de las gestiones administrativas y los continuos cambios de matrícula respectivamente, los problemas específicos que por su incidencia de repetición alcanzan el grado de problemas de gran relevancia.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en los objetivos 1 y 4 comprobaremos cierto grado de semejanza.

Tabla 82. Clasificación de los problemas específicos en los conglomerados por cluster.

CLUSTER DE 1996		CLUSTER DE 1997		CLUSTER DE 1998	
Subcategoría	Conglomerado de pertenencia	Subcategoría	Conglomerado de pertenencia	Subcategoría	Conglomerado de pertenencia
RPA	1	RPA	1	-	-
FPI	1	-	-	FPI	1
PCO	1	PCO	1	-	-
PPT	1	-	-	-	-
PUE	1	-	-	PUE	1
PAE	1	-	-	PAE	1
MPI	1	-	-	MPI	1
PNM	1	PNM	1	PNM	1
EFO	1	EFO	1	-	-
NCL	1	NCL	1	-	-
EER	1	-	-	-	-
PMI	1	PMI	1	-	-
ACM	2	ACM	2	ACM	2
CMC	1	CMC	1	-	-
GLE	2	GLE	2	GLE	2
GSM	1	GSM	1	GSM	2
RED	1	RED	1	-	-
NED	1	-	-	-	-
MDE	1	MDE	1	MDE	1
EAC	1	EAC	1	EAC	1
EAA	1	-	-	EAA	1
EGA	2	EGA	2	EGA	1
AEI	2	AEI	2	AEI	2
AEO	1	AEO	1	-	-
ITC	1	-	-	-	-
AAF	1	AAF	1	AAF	2
ASM	1	-	-	ASM	1
ASO	1	ASO	1	ASO	1
PNS	1	-	-	PNS	1
NIC	1	-	-	NIC	1
CCA	1	-	-	CCA	1
NSC	2	NSC	1	NSC	1
IMN	1	-	-	-	-
IDA	1	IDA	1	IDA	1
RCD	1	RCD	1	RCD	1
AON	1	AON	1	-	-
NPO	2	NPO	2	NPO	2
ONE	2	ONE	2	ONE	2
OEA	2	OEA	1	OEA	1
DOI	1	-	-	-	-
GSA	1	-	-	GSA	1
LHC	2	LHC	1	-	-
SHC	2	SHC	2	SHC	2
HDI	2	HDI	1	HDI	1
DHC	2	DHC	1	DHC	1
CDD	1	-	-	-	-
PAN	1	PAN	1	PAN	1
PAF	1	-	-	-	-
PSF	1	PSF	1	PSF	2

CLUSTER DE 1996		CLUSTER DE 1997		CLUSTER DE 1998	
PSB	1	PSB	1	PSB	2
CMI	1	CMI	1	CMI	1
-	-	GAE	1	GAE	1
-	-	CAB	1	CAB	1
-	-	FPE	1	FPE	1
-	-	PSI	1	-	-
-	-	-	-	PCL	2
-	-	-	-	NEP	1
-	-	-	-	FOA	1
-	-	-	-	DOB	1
-	-	-	-	ASC	1
-	-	-	-	FET	1
-	-	-	-	AAD	1

◆ **OBJETIVO 7. Verificar una serie de hipótesis acerca de la relación existente entre algunos de los problemas específicos detectados.**

Antes de plantear cualquier tipo de hipótesis de relación entre algunos de los problemas específicos, 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).
- 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⇒ACM.

Hipótesis 3: El insuficiente número de plazas por asignatura optativa provoca el que dichas asignaturas no sean elegidas libremente por el alumnado: NPO⇒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⇒OEA.

Hipótesis 5: El exceso de alumnos en las gestiones administrativas ralentiza el proceso de realización de las mismas: EGA⇒GLE.

Hipótesis 6: La coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria determina el absentismo forzado a alguna de ellas: SHC⇒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.

REFERIDOS AL ESTUDIO TRANSVERSAL III DE 1997

Tabla 86. Comprobación de hipótesis desde la posición del alumnado

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC \rightarrow RPA	0	11
Hip.2: SHC \rightarrow ACM	30	20
Hip.3: NPO \rightarrow ONE	26	18
Hip.4: NSC \rightarrow OEA	9	2
Hip.5: EGA \rightarrow GLE	29	17
Hip.6: SHC \rightarrow AAF	18	32

REFERIDOS A LAS AUTOBIOGRAFÍAS 1998 (Estudio Transversal VI)

Tabla 87. Comprobación de hipótesis desde la posición del alumnado

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC \rightarrow RPA	3	2
Hip.2: SHC \rightarrow ACM	12	57
Hip.3: NPO \rightarrow ONE	34	26
Hip.4: NSC \rightarrow OEA	1	3
Hip.5: EGA \rightarrow GLE	3	8
Hip.6: SHC \rightarrow AAF	19	50

RESULTADOS

REFERIDOS A LAS AUTOBIOGRAFÍAS 1996 (Estudio Transversal I)

Tabla 84. Comprobación de hipótesis desde la posición del alumnado

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC⇒RPA	2	0
Hip.2: SHC⇒ACM	23	20
Hip.3: NPO⇒ONE	15	15
Hip.4: NSC⇒OEA	9	17
Hip.5: EGA⇒GLE	10	16
Hip.6: SHC⇒AAF	13	30

Tabla 85. Comprobación de hipótesis desde la posición de los profesores y miembros del equipo decanal y PAS

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC⇒RPA	5	3
Hip.2: SHC⇒ACM	-	5
Hip.3: NPO⇒ONE	1	3
Hip.4: NSC⇒OEA	-	-
Hip.5: EGA⇒GLE	1	1
Hip.6: SHC⇒AAF	-	-

Tabla 88. Comprobación de hipótesis desde la posición de los profesores y miembros del equipo decanal y PAS

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC⇒RPA	1	1
Hip.2: SHC⇒ACM	-	8
Hip.3: NPO⇒ONE	-	3
Hip.4: NSC⇒OEA	-	-
Hip.5: EGA⇒GLE	-	1
Hip.6: SHC⇒AAF	1	7

Tabla 89. Comprobación de hipótesis globalmente

Hipótesis	Casos positivos	Casos negativos
Hip. 1: EAC⇒RPA	11	24
Hip.2: SHC⇒ACM	76	110
Hip.3: NPO⇒ONE	76	65
Hip.4: NSC⇒OEA	19	22
Hip.5: EGA⇒GLE	43	42
Hip.6: SHC⇒AAF	51	119

VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS GLOBALMENTE

Como podemos comprobar en todas las hipótesis, excepto en las nº 3 (NPO⇒ONE) y nº 5 (EGA⇒GLE) los casos negativos son más numerosos que los casos positivos¹. Ello parece indicarnos que no podemos sostener las afirmaciones formuladas en las hipótesis números 1, 2, 4, y 6. Otro aspecto bien distinto representan las hipótesis nº 3 y 5 en las que los casos positivos son superiores a los negativos (76 Vs 65 en el primer caso y 43 Vs 42 en el segundo). Podemos pues concluir, que las únicas relaciones de asociación que pueden establecerse son aquellas que afirman: que el insuficiente número de plazas por optativa determina que dichas asignaturas no puedan ser elegidas libremente y que el exceso de alumnos en las gestiones

¹ Después del código A aparece el código B.

administrativas ralentiza su desarrollo. Globalmente no hay evidencias empíricas suficientes para poder afirmar que se dan diferencias significativas entre casos positivos y negativos, ni utilizando la vía de la significación estadística, ni la sustantiva. Por esa razón preferimos hablar de asociación, calculada a partir de un coeficiente elaborado al efecto denominado de Tanimoto. Recordemos a este respecto, que dicho coeficiente se calcula mediante el programa de análisis de datos AQUAD 3.0 en la hipótesis número 12 y texto por texto. Nosotros no hemos considerado esa posibilidad, sino que hemos contemplado los textos en su conjunto y tampoco hemos tenido en cuenta los dos tipos de casos negativos que contempla dicho coeficiente. Por tanto, nuestro coeficiente trata de cuantificar la relación de asociación que se establece entre las problemáticas dividiendo los casos positivos entre los negativos y positivos, es decir, entre el total. Un ejemplo puede clarificar el proceso seguido. Sea por ejemplo la hipótesis nº 4 de las autobiografías de 1997. En el coeficiente de Tanimoto se hubiese obrado de la siguiente forma para el cálculo de la asociación:

***** autobiografías de 1997

NSC + OEA : 9

sólo NSC : 2

sólo OEA : 20

coef. de TANIMOTO (1997): **0.40 (9 /22)**

Es decir, se hubiese calculado la relación entre los dos códigos dividiendo 9 entre 2 + 20 (los dos tipos de casos negativos).

Sin embargo, nosotros hemos preferido calcular la relación entre códigos dividiendo los casos positivos entre el total de positivos y sólo un tipo de negativos, el que tiene que ver con el código que actuaría a modo de "causa":

***** autobiografías de 1997

NSC + OEA : 9

sólo NSC : 2

coef. de asociación o proporción de casos positivos (1997): **0.81 (9/11)**

Como podemos apreciar la elección de una u otra vía cambia sustancialmente la magnitud de asociación entre los códigos. Pensamos que el coeficiente de Tanimoto es demasiado exigente para los resultados obtenidos en nuestro estudio, razón por la cual nos hemos decantado por la proporción de casos positivos para tratar de aproximarnos al establecimiento de relaciones entre códigos.

En cualquier caso, una exploración específica año a año nos ofrece detalles más precisos de estas asociaciones.

VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS EN EL AÑO 1996

Hay 2 hipótesis donde el número de casos positivos es ligeramente superior al de negativos. Se trata de las hipótesis número 1 (EAC \Rightarrow RPA) y número 2 (SHC \Rightarrow ACM). Las situaciones en las que podemos afirmar que puede establecerse cierto grado de asociación son aquellas en la que la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria provoca el continuo cambio de matrículas (coef. de asociación de 0.53) y cuando el exceso de alumnos en clase influye en que las relaciones profesor-alumno sean distantes y poco personales (coef. de asociación de 1, el valor máximo que puede obtenerse). 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 número 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.

VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS EN EL AÑO 1997

En este año son 4 las hipótesis en las que los casos positivos son superiores a los negativos. Dichas hipótesis son las números 2, 3, 4 y 5. Aunque las diferencias entre casos positivos y negativos pudiera que fuesen significativas, estadística o sustancialmente en alguno de los 4 casos, hemos preferido tener en cuenta sus niveles de asociación: de 0.6, o en torno a ese valor en las hipótesis números 2, 3 y 5 y de 0.8 en la número 4. En este sentido estamos en disposición de poder afirmar que 4 problemas denunciados para este año 1997 están muy relacionados con otros 4 que actúan casi a modo de elementos causantes. Así, la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria determina en gran media la gran cantidad de alteraciones de matrícula que se producen, el insuficiente número de plazas por asignatura optativa, influye en que éstas no se escojan libremente, el desconocimiento de unos contenidos mínimos de las asignaturas incide en que éstas se seleccionen al azar, y finalmente el exceso de alumnos en las gestiones administrativas repercute en la ralentización de las mismas. El resto de hipótesis (1 y 6) ha alcanzado superioridad de los resultados negativos sobre los positivos y por tanto, sus niveles de asociación son más bajos: 0 (ausencia total de asociación) y 0.36 respectivamente.

VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS EN EL AÑO 1998

Sólo en las hipótesis 1 (EAC \Rightarrow RPA) (3 Vs 2) y 3 (NPO \Rightarrow ONE) (34 Vs 26) el número de casos positivos es superior al de negativos, habiéndose alcanzado para ambas hipótesis coeficientes de asociación de 0.60 y 0.56 respectivamente. Así, desde la opinión del alumnado el exceso de alumnos en clase influye en que las relaciones profesor alumno sean distantes y poco personales y además que el insuficiente número de plazas por optativa sea determinante para que los alumnos se vean abocados a elegir las asignaturas de manera obligatoria. En el resto de hipótesis (2, 4, 5, y 6) el número de casos negativos es superior al de positivos, por lo que sus coeficientes de asociación

sensiblemente menores (0.17, 0.25, 0.27 y 0.38 respectivamente). Desde la perspectiva de los profesores, el equipo decanal y el PAS no se produce ningún caso en que los casos positivos sean superiores a los negativos.

VIII.1.1.2. ESTUDIO LONGITUDINAL I

◆ **OBJETIVO 8. Conocer la evolución de los problemas académicos a lo largo de 3 cursos distintos y a partir de la opinión de los alumnos recogida a través de los relatos autobiográficos.**

Para la consecución de este objetivo hemos elaborado en primer lugar diferentes tablas de contraste (una por metacategoría), donde hemos incluido los problemas específicos que han obtenido presencia, así como la frecuencia total de cada metacategoría. En segundo lugar, a partir de dichas tablas hemos podido constatar la evolución específica de cada metacategoría en dos aspectos: primero, acerca de las problemáticas que persisten, desaparecen o bien aparecen como novedosas a lo largo de estos 3 años en cada una de ellas; y segundo, acerca de su incidencia cuantitativa a lo largo de estos 3 años de seguimiento¹.

Pero antes de pasar a ver los resultados obtenidos queremos hacer una puntualización que nos ayudará a comprender el por qué de algunos resultados. Esta puntualización está relacionada con las muestras utilizadas en cada año. Ya aclaramos en el apartado del Marco Metodológico este aspecto; no obstante hemos creído conveniente recordarlo de cara a poder contextualizar los resultados. Debemos mencionar en este sentido la heterogeneidad de nuestras muestras, y por tanto su diferente procedencia. De este modo, en 1996 cumplimentaron las autobiografías alumnos de primero de Pedagogía y de primero, segundo y tercero de diferentes especialidades de Magisterio, excepto Educación Musical. En 1997 y debido a la riqueza y variabilidad de las autobiografías elaboradas por los alumnos de Pedagogía decidimos recoger datos de primero de Pedagogía. En 1998, sin embargo, en un intento de búsqueda de nuevo de diversidad recogimos autobiografías

¹ Los problemas marcados con una fecha hacia abajo y enmarcados en azul son los que desaparecen ese año, por el contrario los marcados con flecha hacia arriba y enmarcados en verde son los que aparecen como nuevos.

elaboradas por todos los cursos de Pedagogía (primero a cuarto) y todos los cursos de Educación Especial (primero a tercero).

Somos conscientes de que tal variabilidad puede quizá provocar la aparición de resultados inexplicables y ambiguos, pero a este respecto debemos recordar dos aspectos:

1. Que la variabilidad dota de riqueza a las aportaciones hechas por los alumnos.
2. Que una opinión representativa de estas aproximaciones cualitativas puede encontrarse en las pasaciones de la escala PROAC en los años 1997 y 1998.

Por otra parte los acontecimientos puntuales ocurridos en el transcurrir diario de la Facultad también han podido determinar la evolución de las problemáticas. Ya mencionaremos algunas a lo largo de los comentarios.



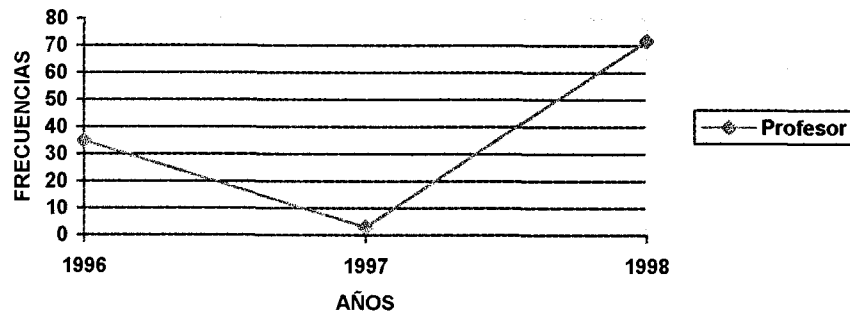
Respecto a los problemas relacionados con el profesorado

Tabla 90. Evolución temporal de los problemas relacionados con el PROFESORADO

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
PROFESOR	-RPA: Relaciones profesor-alumno son distantes y poco personal. -FPI: La formación de los profesores es inadecuada. -PCO: Los profesores conceden pocas oportunidades para superar materias. -PPT: Los profesores conceden poco tiempo entre prueba y prueba. -PUE: Los profesores utilizan el examen en exceso. -PAE: La ayuda de los profesores es escasa. -MPI: La metodología de los profesores es inadecuada. -PNM: Los profesores deberían utilizar medios alternativos al examen.	-RPA -PCO -PNM <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> FPI PPT PAE MPI PUE </div>	-PAE -MPI -FPI -PUE <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> RPA PCO PPT </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> -PCL: Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes. -NEP: El nivel de exigencia de los profesores en algunas asignaturas es excesivo. </div>
	Fi: 35	Fi: 3	Fi: 72

En 1996 se detectan 8 problemas diferentes que en conjunto alcanzan una frecuencia de 35. En 1997 se produce un espectacular descenso de los mismos a una frecuencia de 3, a la par que desaparecen 5 problemas específicos. En 1998 se detectan 7 problemáticas específicas, de las cuáles 2 (PCL: los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes y NEP: el nivel de exigencia de algunos profesores es excesivo) son totalmente novedosas, no habiéndose detectado hasta ese año de 1998. Como observamos en la tabla de contraste elaborada al efecto, el profesorado ha alcanzado un total de problemáticas acumuladas en 1998 de 72. Podemos concluir, que globalmente la evolución de los problemas relacionados con el profesorado presenta una secuencia claramente oscilatoria, con un ascenso final realmente significativo con una probabilidad $p = 0.000$ si comparamos las distintas frecuencias obtenidas por la metacategoría profesor a lo largo de los años 1996-1997-1998 (35-3-72 respectivamente). A pesar de ello los problemas siguen siendo parecidos a lo largo de los 3 años analizados.

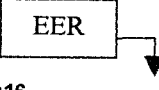
Gráfico 29. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría profesor a lo largo de los 3 años de estudio



Ahora bien, no podemos pasar por alto un dato sorprendente, la espectacular bajada de los problemas relacionados con el profesorado en 1997. Este hecho sólo puede ser entendido si tenemos en cuenta que los alumnos que confeccionaron las autobiografías de 1997 eran todos de primer curso. Ello contribuyó a focalizar su percepción de los desajustes hacia otros problemas. Recordemos el espectacular ascenso de la categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS, que pasó de una frecuencia de 130 a 265, más del doble o la de ALUMNO que pasó de 123 a 170, también un ascenso significativo. A modo de hipótesis podemos, pues, aventurar que los problemas que forman parte del caos administrativo que se vivió en 1997 eclipsaron otros. De algún modo los muchísimos problemas relacionados con las gestiones administrativas, o bien los problemas que les afectaron a ellos mismos, hicieron que su percepción se desviara hacia otras problemáticas.

Respecto a los problemas relacionados con la elección de carrera

Tabla 91. Evolución temporal de los problemas relacionados con las GESTIONES ADMINISTRATIVAS

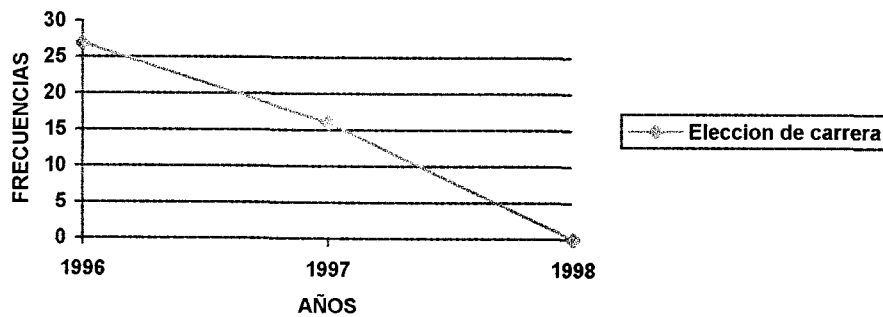
Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
ELECCIÓN DE CARRERA	EFO: Elección forzosa de carrera. NCL: Números Clausus. EER: Elección errónea de carrera. Fi:27	-EFO -NCL  Fi:16	

En 1996 se han detectado 3 problemáticas específicas, que globalmente alcanzan una frecuencia de 27. En 1997 se detectan 2 problemáticas, desapareciendo 1 y alcanzándose una frecuencia de 16. Finalmente en 1998 desaparecen los problemas relacionados con esta categoría general. Globalmente se observa una evolución claramente descendente. Parece como si la consideración de los problemas relacionados con la *elección de carrera* fuese progresivamente diluyéndose para finalmente desaparecer. Sin embargo, la incidencia de los problemas relacionados con la elección de carrera, aunque descendente puede ser considerada como no significativa $p=0.093$ si comparamos 27 y 16, por lo menos entre los años 1996 y 1997.

En nuestra inaplazable tarea por tratar de contextualizar los resultados obtenidos no deja de llamarnos la atención la bajada de los problemas relacionados con la ELECCIÓN DE CARRERA en 1997 y posterior desaparición en 1998; máxime cuando los alumnos que elaboraron las autobiografías de ese año eran todos de primer curso y tenían reciente los aspectos relacionados con las decisiones y aspectos íntimamente ligados a la ELECCIÓN DE CARRERA (numerus clausus, elección forzada de carrera...). Pero ya comentamos con anterioridad que el caos administrativo vivido este año eclipsó otras problemáticas. Sólo desde esta perspectiva podemos aventurar una explicación que justifique tan brusco descenso. Por otra parte la

desaparición en 1998 sólo puede encontrar justificación en el olvido de los problemas que hacen referencia a esta categoría general, ya que aunque entre los alumnos que elaboraron las autobiografías había alumnos de primero, la mayoría eran de cursos superiores. Parece que los problemas relacionados con la ELECCIÓN DE CARRERA se van olvidando progresivamente hasta que finalmente desaparecen. A pesar de ello, resulta paradójico y lo veremos con posterioridad en el objetivo 12, que la categoría ELECCIÓN DE CARRERA haya alcanzado la media más alta en la escala de opinión sobre problemas (escala PROAC) en los dos años de pasación.

Gráfico 30. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría elección de carrera a lo largo de los años 3 de estudio



Respecto a los problemas relacionados con las gestiones administrativas

Tabla 92. Evolución temporal de los problemas relacionados con las GESTIONES ADMINISTRATIVAS

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	-PMI: Plazo de matriculación insuficiente. -ACM: Exceso de alteraciones de matrícula. -CMC: Compleja cumplimentación de matrículas. -GLE: Gestiones Lentas. -GSM: Gestiones sólo por las mañanas. -RED: Requerimiento de excesivos documentos. -NED: No se especifican los documentos necesarios para algunas gestiones.	-PMI -ACM -GLE -RED -MDE -CMC -GSM NED DCM: Dificultad para cambiar de asignaturas y/o grupo. GAE: Gestiones administrativas erróneas.	-ACM -GLE -MDE -GAE -DCM PMI CMC RED NED
	Fi:130	Fi: 265	Fi: 94

En 1996 se detectan 8 problemáticas específicas que en conjunto suman una frecuencia de 130. En 1997 se detectan casi las mismas problemáticas (9), aunque las frecuencias alcanzadas en conjunto para ese año son sensiblemente superiores 265. En este año desaparece 1 problemática y se detectan 2 totalmente nuevas (DCM: dificultad para cambiar de asignaturas y/o grupo y GAE: Gestiones administrativas erróneas). En 1998 se produce de nuevo un descenso no sólo en el número de problemáticas detectadas 6, sino además en la frecuencia alcanzada por ellas, que en su conjunto asciende a 94. De manera global podemos apreciar una evolución oscilante claramente significativa ($p=0.000$ entre 130-265-94). Resulta evidente que la preocupación por los problemas relacionados con las gestiones administrativas alcanza su máxima incidencia en 1997. Este año según la opinión del alumnado se produce el mayor caos administrativo de los 3 evaluados. Si nos fijamos, este hecho queda reflejado por dos aspectos:

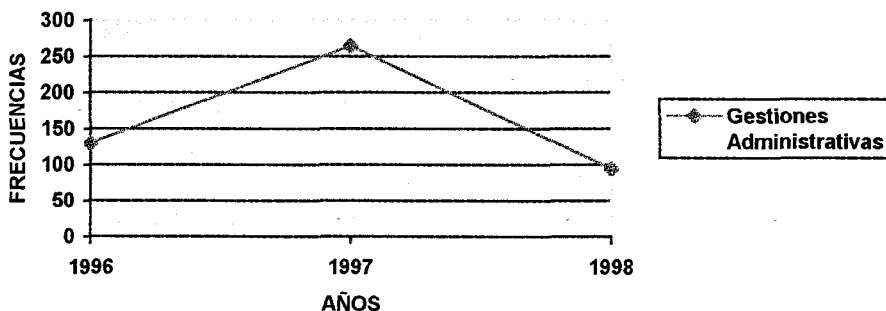
1. Aumento del catálogo de problemas que conforman la categoría de GESTIONES ADMINISTRATIVAS, nada menos que 9 problemas específicos.
2. Aumento espectacular de su incidencia en más del doble (se pasa de una frecuencia de 130 a una de 265).

Si echamos la vista atrás (objetivo 1) podemos apreciar que ese año dos problemas específicos obtienen unas frecuencias altísimas: GLE: lentitud de las gestiones administrativas con una frecuencia de 118 y ACM: exceso de alteraciones de matrícula con una frecuencia de 89.

De este modo la Facultad de Ciencias de la Educación vive este año las mayores hileras de alumnos que esperan hasta la saciedad turno para matricularse. A la par los desajustes horarios y los solapamientos entre asignaturas disparan el número de alteraciones de matrícula, que aproximadamente alcanzó para ese año la cifra de 14.000. Otro aspecto destacable, aunque de menor relevancia, pero que pueden incidir en la ralentización de las gestiones administrativas es la desorganización del proceso de matriculación. No parece que el sistema de asignaciones de número "a modo de supermercado" resultase una fórmula que solucionara los problemas de organización y lentitud del proceso de matriculación.

El 1998 el caos administrativo parece ir diluyéndose progresivamente, aunque la lentitud de las gestiones administrativas y las alteraciones administrativas eran problemas que seguían preocupando en mayor medida al alumnado. También podría decirse que las características de la muestra de 1997, sólo alumnos de primero, haya focalizado la percepción de los problemas hacia las GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Sin embargo, datos como las aproximadas 14.000 alteraciones de matrícula de ese año parecen dar la razón a los alumnos participantes ese año. El caos vivido ese curso fue un fecho irrefutable.

Gráfico 31. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría gestiones administrativas a lo largo de los años 3 de estudio



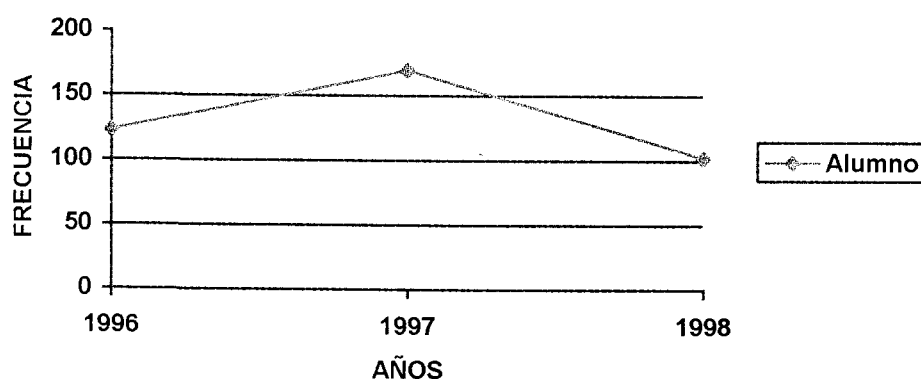
Respecto a los problemas relacionados con el alumnado

Tabla 93. Evolución temporal de los problemas relacionados con el ALUMNADO

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
ALUMNO	-EAC: Exceso de alumnos en clase. -EAA: Exceso de alumnos en algunas asignaturas. -EGA: Exceso de alumnos en gestiones administrativas. -AEI: Alumnos con escasa e inadecuada información académica. -AEO: Alumnos con escasa orientación académica. -ITC: Incorporación tardía de alumnos a clase. -AAF: Alumnos obligados a faltar a clase. -ASM: Los alumnos padecen un alto fracaso académico. -ASO: Alumnos sobrecargados de actividades académicas. Fi:123	-EAC -EGA -AEI -AEO -AAF -ASO <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px 0;">ITC EAA ASM</div> Fi:170	-EGA -AEI -AAF -ASO -EAC -ASM -EAA <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px 0;">FOA: La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y generalista. DOB: Dificultades para conseguir un buen expediente académico.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 10px 0;">AEO ITC</div> Fi: 102

En 1996 se detectan 9 problemáticas que ascienden en conjunto a una frecuencia de 123. En 1997 se detectan 6 problemas específicos (los mismos que en 1996), desapareciendo 3 (ITC: incorporación tardía de los alumnos a primeros de curso, EAA: exceso de alumnos en las asignaturas, ASM: los alumnos padecen un alto fracaso académico). A pesar de ello para el año 1997 se alcanza una frecuencia de 170. En 1998 se detectan de nuevo 9 categorías, 7 de ellas provenientes de años anteriores y 2 nuevas (FOA: la formación de los alumnos es excesivamente psicopedagógica y generalista y DOB: dificultades para conseguir un buen expediente académico). Este año 1998 se alcanza una frecuencia de 102. De manera global podemos concluir que la tendencia es clara y significativamente oscilante ($p=0.006$ entre 123-170-102). De nuevo es en 1997 donde los problemas, esta vez relacionados con el alumnado, alcanzan su máxima incidencia para volver a descender en 1998. Sin embargo podemos afirmar que cualitativamente los problemas siguen siendo parecidos en todos los años, con una alguna que otra incorporación y baja. Podemos entonces concluir que los problemas parecen ser los mismos, aunque su incidencia por años sea significativamente distinta.

Gráfico 32. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría alumno a lo largo de los años 3 de estudio



Respecto a los problemas relacionados con las prácticas

Tabla 94. Evolución temporal de los problemas relacionados con las PRÁCTICAS

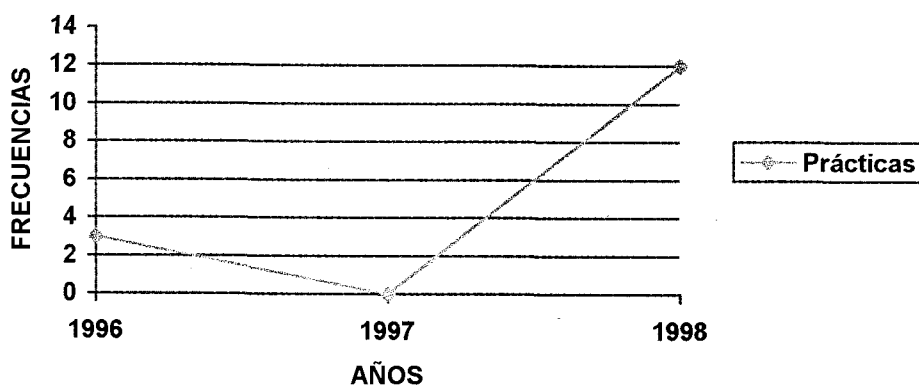
Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
PRÁCTICAS	PNS: La prácticas no se programan adecuadamente. NIC: Durante el período de prácticas no se interrumpen las clases Fi:3		-PNS -NIC Fi: 12

En 1996 se detectan 2 problemáticas específicas con una frecuencia total de 3. En 1997 no se detecta ninguna problemática, para volver en 1998 a detectarse las dos mismas problemáticas con una frecuencia de 12. Desde el punto de vista cualitativo, es decir desde el punto de vista del tipo de problemáticas no se produce una evolución de las mismas, sin embargo si que ha resultado significativo $p=0.020$ la comparación entre 3 y 12. Podemos hablar en suma, de un cierto estancamiento en cuanto al tipo de problemas detectados, aunque no así en su incidencia a lo largo de los 3 años analizados.

Los problemas relacionados con las PRÁCTICAS no han resultado nunca especialmente relevantes para los alumnos participantes en la confección de las autobiografías, y tampoco para aquellos alumnos que cumplimentaron la escala PROAC en los años 1997 y 1998. Aún así, resulta interesante destacar como se empieza a notar una mayor preocupación por los problemas relacionados con la prácticas en 1998. Debemos recordar que en 1996 comienzan los primeros conflictos con el prácticum y entre 1997 y 1998 se producen los primeros intentos por confeccionar un prácticum bien estructurado desde un Vicedecanato específico. Es probable que estas labores de coordinación y esfuerzos organizativos hayan generado la desaparición como problema en el año 1997. Pero quizá otra explicación complementaria de la desaparición de problemas relacionados con las PRÁCTICAS en 1997 se

deba a que ese año sólo cumplimentaron las autobiografías alumnos de primero, alumnos que como todos sabemos no desarrollan prácticas. Por otra parte, una vez que parece que las cosas empiezan a enderezarse con un Vicedecanato que se ocupa de las prácticas surgen con el profesorado de los colegios una serie de diferencias que bloquean la posibilidad de hacer unas prácticas coordinadas. El asunto alcanza tal virulencia que se produce una mediación de la Junta de Andalucía, que a través de su Consejería de Educación promulga la Orden de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en centros docentes no universitarios. En esencia mediante esta Orden se articulan una serie de incentivos al profesorado y colegios que acogen alumnos en prácticas, de tal forma que las posibles intromisiones y dedicación a los prácticos queden de algún modo compensadas.

Gráfico 33. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría prácticas a lo largo de los años 3 de estudio



Respecto a los problemas relacionados con las asignaturas

Tabla 95. Evolución temporal de los problemas relacionados con las ASIGNATURAS

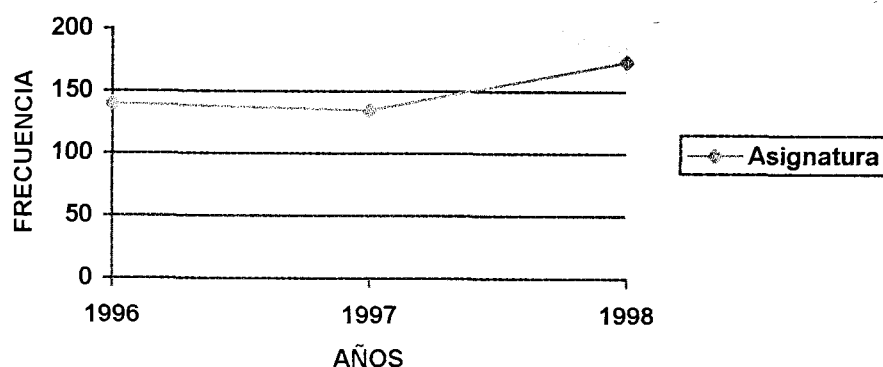
Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
ASIGNATURA	<p>-CCA: Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales.</p> <p>-NSC: No se conocen unos contenidos mínimos de las asignaturas antes de su matriculación.</p> <p>-IMN: Importa más la nota de las asignaturas que aprender.</p> <p>-GSA: El grado de superación de las asignaturas según su carácter es muy dispar.</p> <p>-IDA: Se imparten demasiadas asignaturas por cuatrimestre y año.</p> <p>-RCD: Reparto de asignaturas cuatrimestre desequilibrado.</p> <p>-AON: Algunas asignaturas se ofertan, pero no se imparten.</p> <p>-NPO: El número de plazas por optativa es insuficiente.</p> <p>-ONE: Algunas optativas no se eligen libremente.</p> <p>-OEA: Algunas optativas se eligen al azar.</p> <p>-DOI: La duración de algunas optativas es insuficientes.</p> <p>Fi: 140</p>	<p>-NSC</p> <p>-IDA</p> <p>-RCD</p> <p>-AON</p> <p>-NPO</p> <p>-ONE</p> <p>-OEA</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>CCA IMN GSA DOI</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>CAB: Cursar asignaturas de cursos superiores sin base previa.</p> </div> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Fi:135</p>	<p>-CCA</p> <p>-NSC</p> <p>-GSA</p> <p>-IDA</p> <p>-RCD</p> <p>-NPO</p> <p>-ONE</p> <p>-OEA</p> <p>-CAB</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>IMN AON DOI</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>ASC: En algunas asignaturas se solapan contenidos. AAD: Las asignaturas adolecen de una dimensión práctica.</p> </div> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Fi: 174</p>

En 1996 se detectan 11 problemáticas, alcanzándose una frecuencia conjunta de 140. En 1997 desaparecen 4 de esas 11 problemáticas y aparece una nueva (en total 8 problemáticas), produciéndose un descenso de la frecuencia de conjunto a 135. En 1998 se detectan de nuevo 11 problemáticas, de la cuáles 9 son de años anteriores y 2 son totalmente nuevas. La frecuencia

total alcanza este año 174. Podemos concluir que tanto cualitativamente, es decir por los tipos de problemas detectados, como cuantitativamente, o sea por sus frecuencias totales: 140, 135 y 174 ($p=0.051$ al comparar dichas frecuencias) se produce un cierto estancamiento o estabilidad al igual que ocurría en los problemas relacionados con las prácticas.


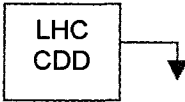
También debemos destacar el hecho de que estemos observando categorías generales con frecuencias elevadísimas frente a otros con frecuencias mucho más pequeñas. Es una constante que encontramos a lo largo de todo el trabajo: problemas con una consideración más relevante (si se quiere percibidos con mayor gravedad) frente a otros con una menor incidencia (percibidos con menor gravedad).

Gráfico 34. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría asignatura a lo largo de los años 3 de estudio



Respecto a los problemas relacionados con el horario

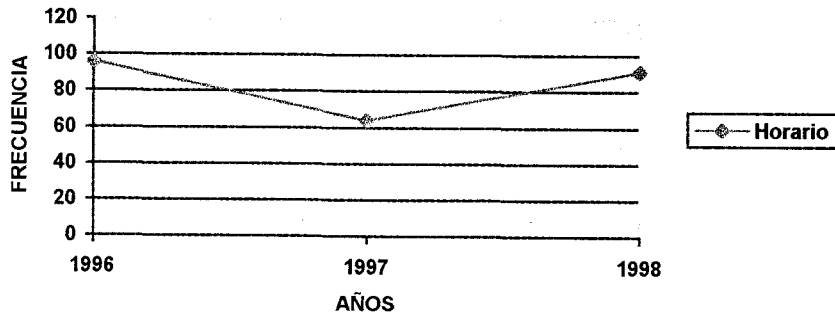
Tabla 96. Evolución temporal de los problemas relacionados con el HORARIO

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
HORARIO	<p>LHC: Lentitud en la confección de los horarios. SHC: Coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria. HDI: Horarios de clase dispersos. DHC: Demasiadas horas de clase. CDD: Las clases duran demasiado tiempo.</p> <p>Fi: 96</p>	<p>-SHC -HDI -DHC -LHC</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Fi: 64</p>	<p>-SHC -HDI -DHC</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Fi: 91</p>

En 1996 se han detectado 5 problemáticas específicas con una frecuencia total de 96. En 1997 desaparece 1 de las 5 problemáticas (CDD: las clases duran demasiado tiempo) y baja a 64 la frecuencia total. La desaparición del problema específico CDD obedece simplemente a que a partir del año 1997 las clases pasan de durar una hora y media a una hora. En 1998 desaparecen 2 problemáticas de las 5 de 1996 (la anteriormente citada y LHC: lentitud en la confección de los horarios), aunque curiosamente asciende la frecuencia total a 91, sin duda por la incidencia del problema específico SHC: coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria con una frecuencia de 69. Podemos afirmar que los problemas a lo largo de los 3 años de seguimiento siguen siendo los mismos, sin embargo su incidencia es oscilante y significativa ($p=0.029$ al comparar 96-64-91).

Finalmente la explicación tentativa para justificar el bajón de 1997 de los problemas relacionados con la categoría HORARIO pueda deberse a la percepción sobrevalorada de los problemas administrativos, como ha ocurrido para otras categorías generales de problemas.

Gráfico 35. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría horario a lo largo de los años 3 de estudio



Respecto a los problemas relacionados con el personal de administración

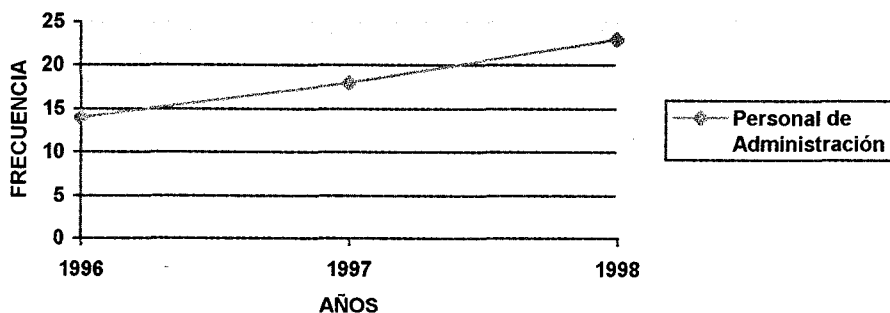
Tabla 97. Evolución temporal de los problemas relacionados con el PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
PERSONAL DE ADMINISTRACION	-PAN: El personal de administración no atiende correctamente en sus labores. -PAF: El personal de administración no posee la formación adecuada. Fi: 14	PAN FPE: Escaso número de administrativos en secretaría. PAF Fi: 18	-PAN -FPE Fi: 23

En 1996 se han detectado 2 problemáticas con una frecuencia de conjunto de 14. En 1997 desaparece 1 de ellas (PAF: el personal de administración no posee la formación adecuada) y aparece otra totalmente nueva FPE: el número de administrativos en secretaría es insuficiente, ascendiendo la frecuencia total a 18. Finalmente en 1998 se detectan las mismas problemáticas que 1997, siendo su frecuencia de conjunto de 23. Globalmente podemos afirmar que tanto las problemáticas, como su incidencia ($p=0.330$ al comparar 14-18-23) son parecidas y no significativas

respectivamente a lo largo de los 3 años de seguimiento. Sin embargo, resulta evidente que la evolución perceptiva de estos problemas es ascendente.

Gráfico 36. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría personal de administración a lo largo de los años 3 de estudio



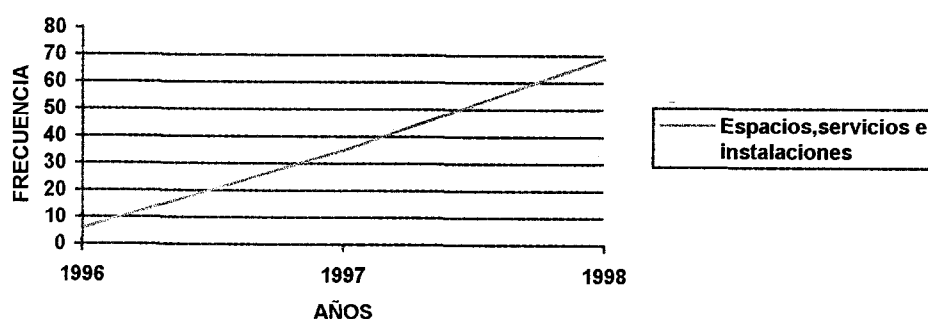
Respecto a los problemas relacionados con los espacios, servicios e instalaciones

Tabla 98. Evolución temporal de los problemas relacionados con los ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES

Metacategoría	Problemas específicos de 1996	Problemas específicos de 1997	Problemas específicos de 1998
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	-PSF: Problemas en el servicio de fotocopiadora. -PSB: Problemas en el servicio de biblioteca. -CMI: Las clases y su mobiliario son inadecuados.	-PSB -PSF -CMI PSI: Problemas en el servicio de informática.	-PSF -PSB -CMI FET: Faltan espacios para hacer trabajos grupales y/o estudiar. PSI
	Fi: 6	Fi: 35	Fi: 69

En 1996 se han detectado 3 problemáticas con una frecuencia total de 6. En 1997 se detectan las 3 anteriores, mas 1 nueva PSI: problemas en los servicios de informática, alcanzándose una frecuencia de conjunto de 35. Finalmente en 1998 se detectan las 3 que ya existían en 1996 más 1 nueva denominada FET: faltan espacios para hacer trabajos grupales y/o estudiar, causando baja PSI: problemas en los servicios de informática y alcanzándose una frecuencia total de 69. Aunque los problemas siguen siendo parecidos, podemos afirmar que su incidencia es claramente significativa y ascendente ($p=0.000$ al comparar 6-35-69).

Gráfico 37. Evolución del número de problemáticas relacionadas con la metacategoría espacios, servicios e instalaciones a lo largo de los años 3 de estudio



Como resumen podemos decir que es posible que a medida que se han ido resolviendo problemas más urgentes, vitales y acuciantes que captaban mayoritariamente la percepción de los alumnos en los primeros años de implantación de los nuevos planes de estudio, se han ido abriendo paso otro tipo de preocupaciones que antes no existían y que ahora tienen un rango de cierta prioridad.

CONCLUSIONES

Del seguimiento efectuado sobre la opinión de los alumnos en los años 1996, 1997 y 1998 podemos deducir pues, las siguientes conclusiones:

1. De manera general, salvo algunas nuevas problemáticas y la desaparición de otras, se siguen dando los mismos problemas específicos a lo largo de estos 3 años de seguimiento en cada una de las categorías contempladas. En este sentido no parece que las medidas tomadas desde la administración durante los años de seguimiento, a través de los diferentes Reales Decretos² que han modificado parcialmente el R.D. 1497/87³ hayan contribuido en la mejora de las situaciones problemáticas provocadas por la implantación de los nuevos planes de estudio.
2. Otro aspecto bien diferente ha sido la incidencia de las problemáticas durante estos 3 años. Así, excepto en las categorías de elección de carrera, asignatura y personal de administración se han producido diferencias significativas en las frecuencias obtenidas por cada una de las categorías restantes a lo largo de estos años de seguimiento. Por otra parte la tendencia de cada una de las problemáticas generales tenidas en cuenta ha sido la siguiente:
 - Tendencia Ascendente, es decir aumento progresivo de las frecuencias totales de cada categoría a lo largo de los 3 años de seguimiento: categorías de PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES.
 - Tendencia Descendente, o sea disminución progresiva de las frecuencias totales de cada categoría a lo largo de los 3 años de seguimiento: categoría de ELECCIÓN DE CARRERA.
 - Tendencia Alternante, es decir cambios de dirección en la evolución de las problemáticas, bien al romperse la tendencia descendente con

² R.D. 2347/96, R.D. 614/97, R.D. 779/98

³ R.D. por el que se establecieron las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios

un aumento: categorías PROFESOR, ASIGNATURA y HORARIO, bien al truncarse la tendencia ascendente con un descenso: categorías GESTIONES ADMINISTRATIVAS y ALUMNO.

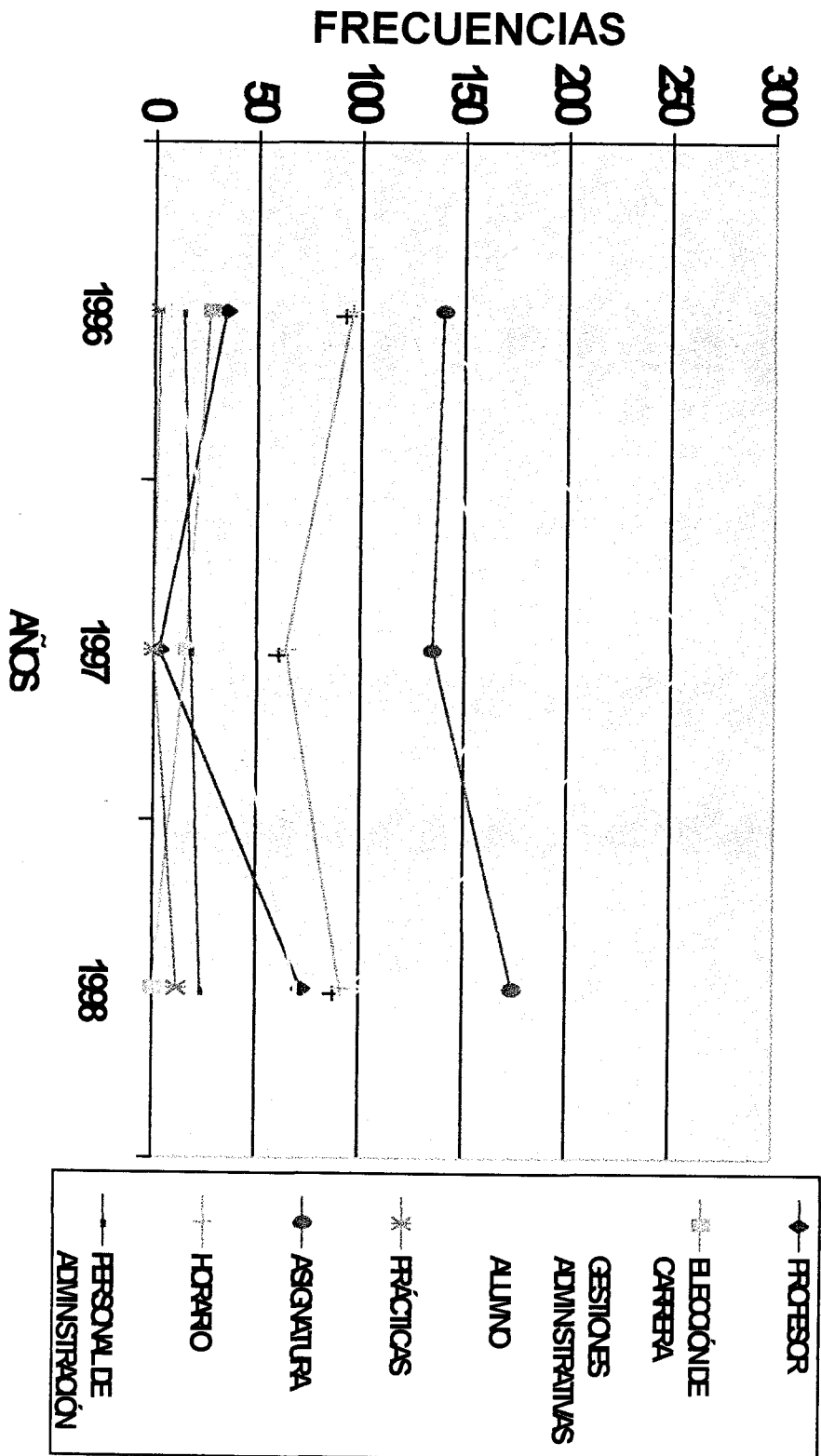


Gráfico 38. Evolución global cuantitativa de las categorías de problemas denunciados por el alumnado

VIII.1.1.3. ESTUDIO LONGITUDINAL II

♦ **OBJETIVO 9. Determinar la evolución de los problemas académicos a lo largo de 2 cursos diferentes y a partir de la opinión del profesorado, miembros del PAS y Equipo Decanal.**

Para el desarrollo de este objetivo se han elaborado al igual que en el objetivo anterior una serie de tablas de contraste en las que hemos comparado las problemáticas enunciadas para cada metacategoría y por cada uno de los agentes considerados en dos momentos temporales diferentes. Las tablas con sus categorías generales y problemas específicos en cuestión son las que ilustramos a continuación. El fin como en el objetivo anterior es:

1. Verificar qué problemas específicos persisten, desaparecen o aparecen como novedosas.
2. Determinar su incidencia en los dos años de seguimiento.

EN RELACIÓN AL PROFESORADO

Tabla 98. Evolución temporal de los problemas relacionados con el profesorado

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
PROFESOR	<p>-FPI: La formación de los profesores es inadecuada.</p> <p>-PNM: Los profesores deberían utilizar medios alternativos y/o complementarios al examen.</p> <p>-POE: Los profesores se ven obligados a utilizar el examen.</p> <p>-PSE: Los profesores sufren un exceso de carga lectiva.</p> <p>-PSV: Los profesores no tienen una visión de conjunto en la formación de los alumnos.</p> <p>-RPA: Las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personales.</p> <p>-MPI: La metodología del profesor es inadecuada.</p> <p>-PEP: El profesor es poco exigente con sus alumnos.</p> <p>PNE: El profesor no ejercita equilibradamente la docencia y la investigación.</p> <p>Fi=30</p>	<p>-PNM</p> <p>-PSE</p> <p>-RPA</p> <p>-MPI</p> <p>-PNE</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>DPB: Desconocimiento del profesorado para desarrollar determinadas tareas burocráticas</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>FPI POE PSV PEP</p> </div> <p>Fi=10</p>

Tabla 99. Evolución temporal de los problemas relacionados con las gestiones administrativas

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	<p>-GLE: Gestiones lentas.</p> <p>Fi=2</p>	<p>-GLE</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>PMI: Plazo de matriculación insuficiente CMC: Compleja cumplimentación de las matrículas PCG:</p> </div> <p>Fi=7</p>

Tabla 100. Evolución temporal de los problemas relacionados con el alumnado

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
ALUMNO	-ITC: Incorporación tardía de los alumnos a clase. -ACD: Los alumnos poseen determinados obstáculos que les impiden diseñar sus itinerarios curriculares. -ASO: Los alumnos están sobrecargados de actividades académicas. -FOA: La formación de los alumnos es demasiado psicopedagógica y generalista. -AEI: Los alumnos no cuentan con la información académica adecuada. -EAC: Exceso de alumno por clase. Fi=24	-FOA -AEI -EAC <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> AAF: Alumnos obligados a faltar a clase EAA: Exceso de alumnos en determinadas asignaturas </div> Fi=11

Tabla Evolución temporal de los problemas relacionados con las asignaturas

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
ASIGNATURA	-IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre. -ASC: En algunas asignaturas se solapan contenidos. -CCA: Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales. -ONE: Las asignaturas optativas no se escogen libremente. -AAD: Las asignaturas adolecen de una dimensión práctica. -EOM: Se escogen las asignaturas optativas de menor dificultad. Fi=29	-IDA -CCA -ONE <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> EMA: Escaso margen para aumento de la troncalidad IAI: Inclusión de asignaturas acorde con intereses departamentales NPO: Número de plazas por optativa es insuficiente </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ASC AAD EOM </div> Fi= 24

Tabla 101. Evolución temporal de los problemas relacionados con el horario

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
HORARIO	-SHC: Coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria. F=4	-SHC F=4

Tabla 102. Evolución temporal de los problemas relacionados con el personal de administración

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN		-FPE: Falta personal de administración en secretaría. F=4

Tabla 103. Evolución temporal de los problemas relacionados con los espacios, servicios e instalaciones

Metacategoría	Problemas detectados en las entrevistas de 1996 a los profesores	Problemas detectados en las entrevistas de 1998 a los profesores
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES		-PID: Problemas en las infraestructuras deportivas. -PSB: Problemas en el servicio de biblioteca. -CMI: Las clases y su mobiliario son inadecuados. F= 6

COMENTARIOS

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría PROFESOR

En 1996 se han detectado 9 problemas específicos que en total alcanzan una frecuencia de 30. En 1998 se han detectado sólo 6 problemas, de los cuáles 5 (PNM: los profesores deberían utilizar medios complementarios al examen, PSE: los profesores sufren un exceso de carga lectiva, RPA: las relaciones profesor-alumno son distantes y poco personal, MPI: la metodología del profesor es inadecuada y PNE: el profesorado no ejercita equilibradamente docencia e investigación) son los mismos que en 1996 y 1 diferente (DPB: desconocimiento del profesorado de determinadas gestiones administrativas). Podemos afirmar que el tipo de problemáticas no parece haber cambiado sustancialmente del año 1996 a 1998. Sin embargo, la diversificación e incidencia de estas problemáticas es significativamente menor, $p= 0.003$ si comparamos 30 y 10.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS

En 1996 se ha detectado 1 sola problemática con una frecuencia total de aparición de 2, mientras en 1998 se han detectado 4 problemáticas, cuya frecuencia total alcanza 7. Entre éstas últimas sólo se repite la problemática (GLE: lentitud de las gestiones administrativas). Podemos concluir que se ha diversificado la problemática relacionada con las gestiones administrativas para el año 1998, y que además se ha producido un aumento no significativo en su incidencia ($p=0.180$ si comparamos 2 y 7).

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría ALUMNO

En 1996 se han detectado 6 problemáticas específicas que en total han alcanzado una frecuencia de 24. En 1998 se han detectado por su parte 5 problemáticas específicas, de las cuáles 3 son semejantes a las de 1996 (FOA: formación de los alumnos excesivamente psicopedagógica y generalista, AEI: alumnos con escasa e inadecuada información y EAC: exceso de alumnos en clase) y las otras 2 son nuevas (AAF: absentismo forzado y EAA: exceso de alumnos en el aula). En total la frecuencia obtenida para ese año es de 11. Por tanto podemos afirmar que el tipo de problemáticas no es sustancialmente distinto, aunque su incidencia si que es significativamente menor ($p = 0.043$ al comparar 24 y 11).

Respecto a los problemas específicos relacionados con la metacategoría ASIGNATURA

Para el año 1996 se han detectado 6 problemas específicos con una frecuencia total de 29. En 1998 se han detectado igualmente 6 problemáticas que en total alcanza una frecuencia de 25 y de las que 3 son comunes al año 1996 (IDA: exceso de asignaturas por curso y cuatrimestre, CCA: contenidos demasiados extensos para el tiempo que hay para desarrollarlos y ONE: las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente) y el

resto son nuevas para ese año (EMA: escaso margen para el aumento de la troncalidad, IAI: inclusión de asignaturas acorde con intereses particulares, y NPO: el número de plazas de asignaturas optativas y de libre configuración es insuficiente). Podemos afirmar que el tipo de problemas no parece ser muy diferente entre los dos años. Su incidencia cuantitativa tampoco es estadísticamente significativa $p=0.807$ al comparar 29 y 24.

Respecto a los problemas específicos relacionados con las metacategorías HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES

Con relación a la categoría general HORARIO, tanto el problema específico que la conforma, como su incidencia es semejante para ambos años. En cuanto a las categorías PESONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES, se ha pasado de la inexistencia de problemas en dichas metecategorías en 1996 a la aparición de algunas problemáticas específicas en 1998.

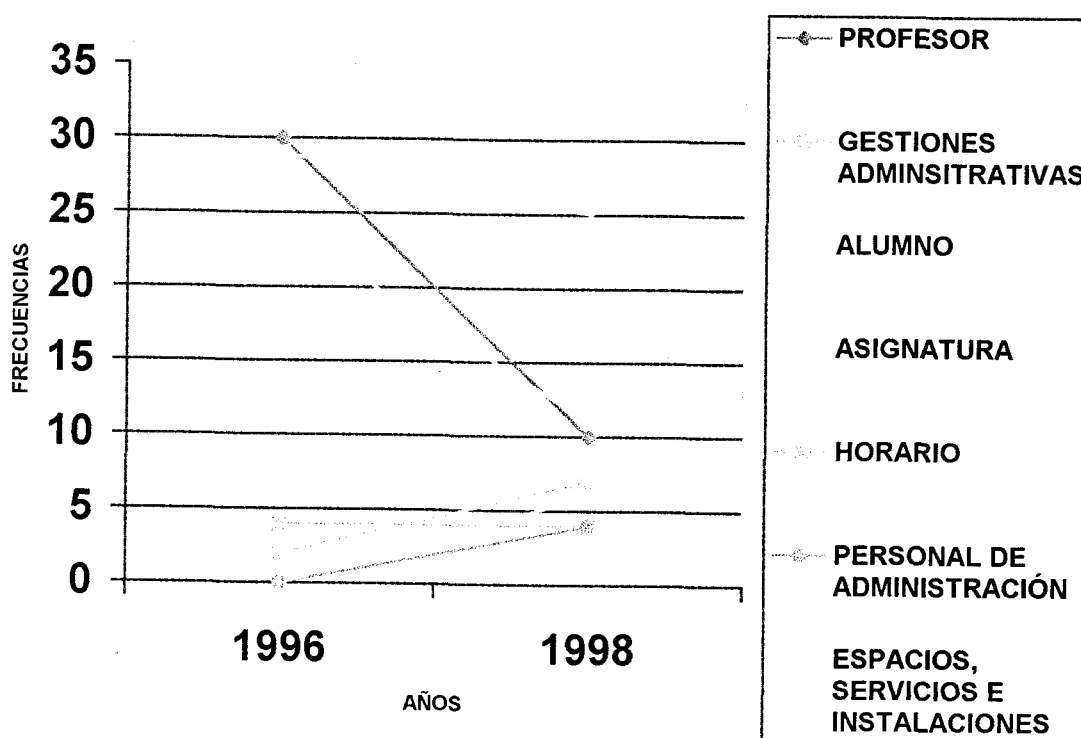
CONCLUSIÓN

Como conclusión sobre el conjunto de problemas explicitados por el profesorado podemos decir que:

1. Respecto a la aparición/desaparición de problemas específicos por categoría se produce un cierto movimiento de altas/bajas en las categorías, PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO y ASIGNATURA, mientras las novedades son casi irrelevantes en las categorías HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES.
2. Con relación a la incidencia cuantitativa a lo largo de estos dos años se dan 3 tendencias:

- a) Evolución ascendente: categorías, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS SERVICIOS E INSTALACIONES.
- b) Evolución descendente: categorías PROFESOR, ALUMNO y ASIGNATURA.
- c) Evolución estable: categoría HORARIO.

Gráfico 39. Evolución global cuantitativa de las categorías de problemas denunciadas por el profesorado



EN RELACIÓN AL EQUIPO DECANAL

Tabla 104. Evolución temporal de los problemas relacionados con el profesorado

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del equipo decanal	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del equipo decanal
PROFESOR	-PEB: Los profesores deberían evaluar por bloques afines y no por asignaturas. -FPI: La formación de los profesores es inadecuada. Fi= 5	

Tabla 105. Evolución temporal de los problemas relacionados con el alumnado

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del equipo decanal	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del equipo decanal
ALUMNO	-AEI: Alumnos con escasa e inadecuada información académica. -ASM: Los alumnos sufren un alto fracaso académico. Fi= 4	

Tabla 106. Evolución temporal de los problemas relacionados con las asignaturas

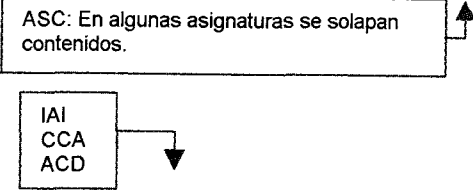
Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del equipo decanal	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del equipo decanal
ASIGNATURA	-IAI: Inclusión de asignaturas acorde con intereses departamentales. -EMA: Escaso margen para aumento de la troncalidad. -IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre. -ACD: Algunas asignaturas poseen contenidos demasiados reducidos. -CCA: Algunas asignaturas poseen contenidos de anuales. Fi= 14	-EMA -IDA ASC: En algunas asignaturas se solapan contenidos.  Fi= 15

Tabla 107. Evolución temporal de los problemas relacionados con el horario

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del equipo decanal	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del equipo decanal
HORARIO	-SHC: Coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria. -HDI: Horarios dispersos. Fi= 2	-SHC -HDI Fi= 4

COMENTARIOS

Respecto a los problemas relacionados con las metacategorías PROFESOR Y ALUMNO

En 1996 se han detectado 2 problemáticas en referencia al profesorado con una frecuencia total de 5, e igualmente fueron 2 las problemáticas detectadas, con relación al alumnado con una frecuencia total de 4. En ambos casos desaparecen las problemáticas que hacen referencia a ambas categorías en el año 1998. Podemos afirmar que los problemas relacionados

con el alumnado y el profesorado han registrado un radical descenso que les ha conducido a su desaparición.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría ASIGNATURA

En 1996 se detectaron 5 problemas, que en total acumulan una frecuencia de 14. En 1998 se han detectado sólo 3 problemas, de los cuáles 2 son comunes a los detectados en 1996 (EMA: escaso margen para aumentar la troncalidad e IDA: exceso de asignaturas por curso y cuatrimestre) y otro es nuevo (ASC: repetición de contenidos en diferentes asignaturas) alcanzando una frecuencia total de 15. El tipo de problemáticas no ha cambiado sustancialmente, aunque debemos admitir que durante el primer año se daba una mayor diversificación problemática. Desde luego lo que casi permanece igual es la incidencia, donde el contraste entre 14 y 15 arroja una significación estadística $p=1$.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría HORARIO

En 1996 y 1998 se han detectado semejantes problemáticas (SHC y HDI), que en todo caso arrojan una incidencia ascendente no significativa $p=0.688$ al comparar las frecuencias obtenidas en 1996 (frecuencia=2) y 1998 (frecuencia=4).

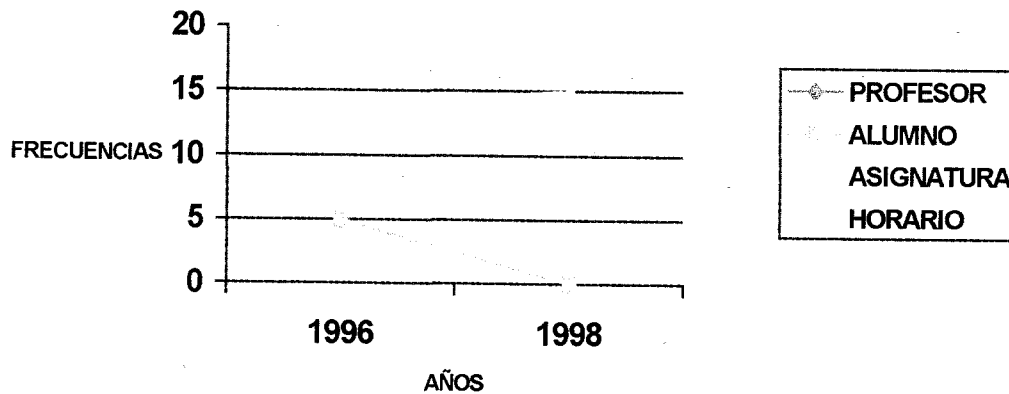
CONCLUSIÓN

En conclusión podemos afirmar:

1. Respecto a la aparición/desaparición de problemas específicos apenas se producen cambios, excepto en la categoría general ASIGNATURA, que aunque registra un retroceso en su diversificación, paradójicamente aumenta su incidencia.
2. Respecto a la evolución cuantitativa se producen dos tendencias:

- a) Una claramente descendente que finaliza con la desaparición de los problemas relacionados con las categorías PROFESOR y ALUMNO.
- b) Una tendencia levemente ascendente en las categorías ASIGNATURA Y HORARIO.

Gráfico 40. Evolución global cuantitativa de las categorías de problemas denunciados desde el equipo decanal



EN RELACIÓN AL PAS

Tabla 108. Evolución temporal de los problemas relacionados con el profesorado

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
PROFESOR		-PCL: Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes. Fi= 2

Tabla 109. Evolución temporal de los problemas relacionados con gestiones administrativas

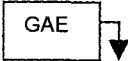
Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	-GAE: Gestiones administrativas erróneas. -ECO: Exceso de convalidaciones. -ACM: Continuos cambios de matrícula. -GLE: Gestiones Lentas. Fi= 13	-ECO -ACM -GLE  Fi= 9

Tabla 110. Evolución temporal de los problemas relacionados con el alumnado

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
ALUMNO	-EGA: Exceso de alumnos en algunas asignaturas. Fi= 1	-EGA Fi=1

Tabla 111. Evolución temporal de los problemas relacionados con las asignaturas

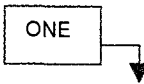

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
ASIGNATURA	-NPO: Número de plazas por optativa es insuficiente. -ONE: Las asignaturas optativas no se escogen libremente. F= 10	-NPO  F= 2

Tabla 112. Evolución temporal de los problemas relacionados con el horario

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
HORARIO	-LHC: Lentitud en la confección de los horarios. Fi= 1	-SHC: Coincidencia de asignaturas en las mismas franjas horarias. Fi= 1

Tabla 113. Evolución temporal de los problemas relacionados con el personal de administración

Metacategoría	Problemas detectados en la entrevista de 1996 al miembro del PAS	Problemas detectados en la entrevista de 1998 al miembro del PAS
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	-FPE: Falta personal de administración en secretaría. -PAF: La formación del personal de administración es insuficiente. Fi= 12	-FPE -PAF <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-top: 10px;"> PAN: El personal de administración no atiende correctamente a los usuarios. </div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;">  </div> Fi= 9

COMENTARIOS

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS

En 1996 se detectaron 4 problemáticas específicas con una frecuencia total de 13, mientras en 1998 se han detectado 3 problemáticas que son las mismas que en 1996 excepto la problemática (GAE: gestiones administrativas erróneas), con una frecuencia total de 9. El tipo de problemáticas es pues casi el mismo, y aunque su incidencia es descendente, no es significativa $p=0.523$ al comparar 13 y 9.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría ASIGNATURA

Son dos los problemas específicos detectados en 1996, de los cuáles 1 se repite en 1998 (NPO: insuficiente número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración). Si bien podemos afirmar que el tipo de problemáticas es prácticamente el mismo, no podemos decir lo mismo de su incidencia. En este sentido se ha registrado un descenso significativo $p= 0.039$ que ha pasado de ser de 10 en 1996 a 2 en 1998.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN

Son 2 los problemas específicos detectados en 1996 que vuelven a repetirse en 1998 junto a PAN: el personal de administración no atiende correctamente a los usuarios como problema que se suma a los 2 anteriores para 1998. Ni el tipo de problemas es distinto, ni su incidencia descendente ha resultado significativa $p= 0.664$ al comparar 12 y 9.

Respecto a los problemas relacionados con la metacategoría PROFESOR

Se ha pasado de no tenerlos en cuenta en 1996 a detectarse una problemática relacionada con el profesorado (PCL: los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes) en 1998 con una frecuencia total de 2. Podemos afirmar que existe muy poca preocupación por los problemas relacionados con el profesorado desde el punto de vista del PAS.

Respecto a los problemas relacionados con las metacategorías HORARIO Y ALUMNO

En las 2 categorías se ha producido un estancamiento; su evolución por tanto es inapreciable.

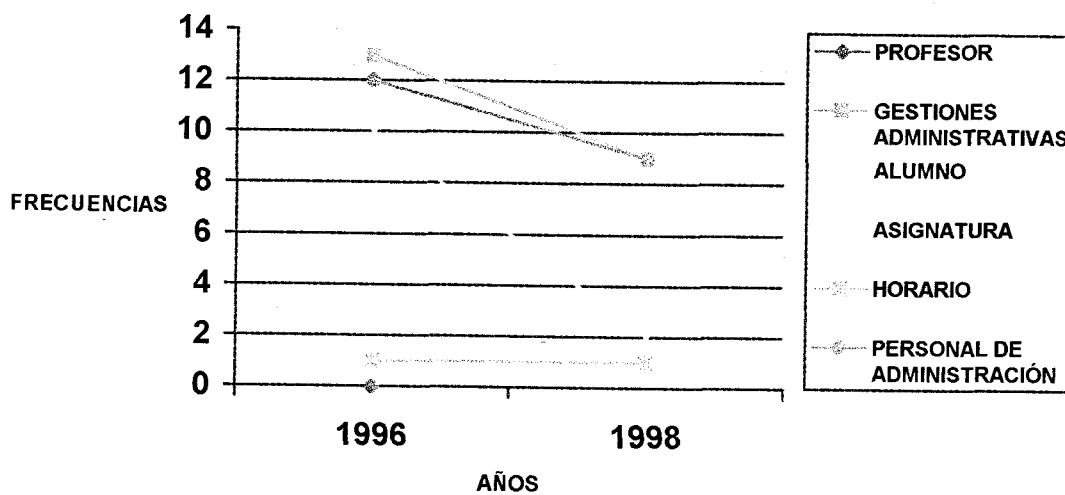
CONCLUSIÓN

Como conclusión podemos afirmar que:

1. Los problemas son casi los mismos de un año para otro.
2. Según la incidencia cuantitativa se registran tres tendencias:
 - a) Tendencia levemente ascendente en la categoría PROFESOR.
 - b) Tendencia descendente más acusada en la categoría ASIGNATURA y menos en las categorías PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIONES ADMINISTRATIVAS.

c) Tendencia estable en las categorías ALUMNO Y HORARIO.

Gráfico 41. Evolución global cuantitativa de las categorías de problemas denunciados desde el PAS



V.1.1.4. ESTUDIO TRANSVERSAL II

♦ **OBJETIVO 10. Caracterizar, clasificar, y cuantificar los problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios, desde el análisis pormenorizado de un conjunto de artículos de prensa de periódicos de tirada nacional.**

INTRODUCCIÓN

El estudio que proponemos a continuación fue desarrollado con el fin de tratar de determinar cuáles eran los desajustes que, ya en 1996 pocos años después de las primeras experiencias de reformas universitarias puestas en práctica, comenzaban a denunciarse en el entorno universitario español. De algún modo este estudio ha desempeñado el papel de estudio externo comparativo. Con el estudio transversal I comenzamos la tarea de diagnóstico y clasificación de las disfunciones y desajustes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sin embargo, con este estudio transversal II nos propusimos una tarea más ambiciosa: conocer la opinión del resto de la comunidad universitaria española sobre este asunto, a través de la contribución de una pequeña muestra de agentes universitarios (profesores, alumnos y miembros de los equipos decanales y representantes de instituciones universitarias). Deseábamos conocer la opinión de aquellos agentes víctimas en mayor o menor medida de estos desajustes, o que simplemente los denunciaban por considerarlos relevantes.

En principio la estrategia que creímos conveniente utilizar para recoger toda esta colección de opiniones fue la clásica mediante cuestionarios. Pero el miedo a que la información nunca llegase hasta nuestras manos provocó que acudiéramos a otro tipo de estrategia. De manera que pensamos en una de las manifestaciones de los medios de comunicación más antigua, quizá la más antigua: la prensa escrita. Recordar el poder de los medios de comunicación (¿el cuarto poder?) se nos antoja un hecho fehacientemente probado. La idea era tratar de aproximarnos al conocimiento de una situación que flotaba en el

aire, de la que se hablaba en “los pasillos” universitarios, y empezaba a preocupar en los despachos: los desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida a la reforma universitaria. Con este propósito, el de recoger una colección de opiniones sobre este tema, que en ningún momento pretendimos que fuese representativa, si no un rosario de opiniones que sirviese como botón de muestra, consultamos la base de datos de prensa del CIDU (Centro de Información y Documentación Universitaria de la Universidad de Granada) en busca de artículos de prensa relacionados con la reforma universitaria. Encontramos 85 artículos con esa referencia de los cuáles seleccionamos 30 artículos por motivos que ya explicitamos en el apartado correspondiente al Marco Metodológico. Los artículos son de los años 1993 a 1996, año este último en que se desarrolla el estudio. Y los periódicos fueron fundamentalmente: EL PAÍS, ABC y EL MUNDO.

ANÁLISIS, RESULTADOS Y COMENTARIOS

Una vez seleccionados los artículos nos dispusimos al análisis de la información recogida. El tratamiento analítico de los datos fue el mismo que el de los estudios transversales I, III y VI. Tras el proceso de categorización a que fueron sometidos los datos se constituyeron 6 categorías generales: PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, HORARIO e IMPLANTACIÓN, así como numerosas subcategorías o problemas específicos. Las categorías generales, sus problemas e incidencias fueron las siguientes:

1. Categorías PROFESOR: Constituida por 5 problemas específicos y con una incidencia más bien baja (frecuencia 14). Se han identificado los siguientes problemas: la inadecuada formación y metodología del profesorado universitario, problemas con la evaluación del aprendizaje relacionados con el poco tiempo que hay entre prueba y prueba, así como el reducido número de oportunidades que hay para superar las materias. Finalmente se habla del sesgo de la *transmisión clónica del*

- conocimiento*, es decir, aquella tendencia de algunos profesores a que sus alumnos adquieran todos los conocimientos que el docente posee.
2. Categoría **GESTIONES ADMINISTRATIVAS**. Constituida por sólo 3 problemas específicos y la de menor incidencia de todas con una frecuencia de 4. Los problemas denunciados son: los excesivos períodos de matriculación existentes, las dificultades para poder hacer cambios de matrícula y/o grupo, así como la lentitud con que se desarrollan las gestiones administrativas.
 3. Categoría **ALUMNO**. Conformada por 6 problemas específicos y la segunda más importante en incidencia con una frecuencia de 73. Se han identificado los siguientes problemas: los alumnos no logran acabar sus carreras en el tiempo estimado para ello, el alto fracaso académico, las excesiva dedicación de los alumnos a tareas académicas, la escasa información académica que poseen, así como problemas de masificación en asignaturas y aulas.
 4. Categoría **ASIGNATURA**. Categoría “estrella” por su incidencia (frecuencia 98) y el por el número de problemas que la constituyen (9 problemáticas). Estas problemáticas son las siguientes: exceso de asignaturas por cuatrimestre y año, contenidos demasiado extensos para el tiempo que hay para impartirlos, el escaso margen para el aumento de la troncalidad, la imposibilidad de escoger las asignaturas optativas y de libre configuración que uno desea, la duplicidad de contenidos en diferentes asignaturas y paradójicamente la escasa relación entre otras, el desconocimiento de los contenidos de las asignaturas antes de matricularse de ellas y finalmente la elección al azar de las asignaturas optativas y de libre configuración.
 5. Categoría **HORARIO**. Constituida por sólo 2 problemáticas ha obtenido una incidencia medio-baja (frecuencia 21). Las problemáticas son el exceso de número de horas de clase y la coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria.
 6. Categoría **IMPLANTACIÓN**. Conformada por 4 problemáticas ha obtenido una incidencia medio-alta (frecuencia 51). Los problemas que

la conforman son: la implantación se ha puesto en marcha sin tener en cuenta los recursos con los que se contaba, es una simple reconversión de los planes antiguos, está generando el blindaje de algunos planes de estudios y finalmente se está desarrollando a dos velocidades.

Una síntesis de todo lo dicho hasta ahora se puede consultar en las siguientes tablas. En ellas hemos ordenado las problemáticas por categoría de pertenencia explicitando su incidencia e ilustrándola con un ejemplo extraído de los artículos de prensa al que hemos identificado con su autor y periódico de procedencia.

Matrices de categorías o problemas generales y problemas específicos obtenidos:

Tabla 114. Categoría PROFESOR

CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
I. PROFESOR	I.1 La formación de los profesores es inadecuada (FPI): <i>" Ahora mismo, ya el 65% de la producción científica española se hace en centros universitarios, y por tanto hay que hacer un esfuerzo en la formación docente". (F. Michavila, exsecretario general del Consejo de Universidades, ABC, 20-6-95).</i>	3
	I.2 La metodología de los profesores es inadecuada (MPI): <i>"Muchos profesores no hacen esfuerzos por cambiar el sistema de clases que llevan siguiendo durante décadas, no están dispuestos a renunciar a los privilegios que tienen". (Antonio Valverde, estudiante de 4º de Periodismo de la Universidad de Santiago, EL PAÍS, 11-10-94).</i>	3
	I.3 El profesor comete el sesgo de la transmisión clónica del conocimiento (PTC): <i>"En efecto uno de los sesgos más extendidos, y al parecer inevitable de la vida académica consiste en los que podríamos llamar el principio de la transmisión clónica del saber, es decir todo profesor, en lo más íntimo de su corazón, aspira a hacer de sus alumnos personas tan sabias como él." (M.A. Quintanilla exsecretario general del Consejo de Univesidades, EL PAÍS, 28-6-94).</i>	2
	I.4 Los profesores conceden pocas oportunidades para superar materias (PCO): <i>"Los estudiantes alegan que en tan poco tiempo se juegan el curso, mientras que con el antiguo sistema disponían de un curso entero para resolver las mismas materias que en un cuatrimestre". (Susana Pérez de Pablos, reportera del PAÍS, EL PAÍS 11-10-94)</i>	5
	I.5 Los profesores conceden poco tiempo entre prueba y prueba (PPT): <i>" Y en las épocas de exámenes es terrible; hacer 6 exámenes en 15 días es muy duro, explica una alumna de Periodismo". (Beatriz Pérez estudiante de 3º de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, EL PAÍS, 16-2-94).</i>	1

Tabla 115. Categoría GESTIONES ADMINISTRATIVAS

CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
II. GESTIONES ADMINISTRATIVAS	II.1 Se dan excesivos periodos de matriculación (PUP): "La estructura cuatrimestral ha desbaratado la organización tradicional de la matrícula: un solo periodo de matriculación al principio de curso" (Cruz Blanco, reportera del diario EL PAÍS, EL PAÍS, 8-12-96).	1
	II.2 Dificultades para poder hacer cambios de matrícula y/o grupo (DCM): "La estructura cuatrimestral, además de crear insuficiencias pedagógicas dificulta los cambios de matrícula, convalidaciones..." (Cruz Blanco, reportera del diario EL PAÍS, EL PAÍS, 8-12-96).	1
	II.3 Gestiones Lentas (GLE): "El vicerrector de estudios Francisco Morales enumeró algunos problemas de la reforma de los planes de estudio como por ejemplo problemas de lentitud en la organización administrativa". (F. Morales, vicerrector de estudios de la Universidad de Valencia en 1996, EL PAÍS, 12-3-96).	2

Tabla 116. Categoría ALUMNO

CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
III. ALUMNO	III.1 Los alumnos no logran finalizar sus carreras en el tiempo estimado para ello (AID): "Ramón González es uno de los 40 que este año pueden licenciarse, pero reconoce que realizar los estudios en 4 años es prácticamente imposible". (Ramón González, estudiante de 4º de Derecho de la Universidad de Barcelona, EL PAÍS, 28-11-95).	21
	III.2 Alto fracaso académico (ASM): "Así tan sólo llegarán a 2º con todas las asignaturas aprobadas, 90 estudiantes, un 6% del total". (Carmelo Gómez, Jefe de Estudios de Derecho en la Universidad de Barcelona, EL PAÍS, 28-11-95).	27
	III.3 Los alumnos deben invertir excesivas horas de estudio y dedicación (AIH): "Sacarte la carrera en 4 años supone mucho sacrificio, muchas horas de estudio y dedicación exclusiva". (Miquel Rosich, representante del colectivo BEI -Bloc d'estudiants indenpedents- de la Universidad de Barcelona, EL PAÍS, 28-11-95).	13
	III.4 Alumnos con escasa e inadecuada información académica (AEI): "Critica también que los estudiante no se enteren de nada porque no tienen representantes en el Consejo de Universidades". (Abraham Gil, Delegado de Alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid, EL MUNDO, 2-3-94).	2
	III.5 Exceso de alumnos en clase (EAC): "El Consejo de Universidades tiene motivos para paralizar la implantación de los nuevos planes de estudio por problemas de masificación en algunos centros". (Gaceta Universitaria 14-10-96).	4
	III.6 Exceso de alumnos en asignaturas (EAA): "Paradójicamente, la masificación estigma perenne de la Universidad española, vuelve a hacerse presente en las asignaturas de libre configuración consideradas como más golosas por los estudiantes". (Gaceta Universitaria 14-10-96).	1

Tabla 117. Categoría ASIGNATURA

CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
IV. ASIGNATURA	IV.1 Exceso de asignaturas por cuatrimestre y año (IDA): " Con los programas de estudios en la mano, Rosich explica que, de las 25 asignaturas que se impartían en el plan viejo se ha pasado a más de 50 en el nuevo". (Miquel Rosich, representante del colectivo BEI –Bloc d'estudiants indenpedents– de la Universidad de Barcelona, EL PAÍS, 28-11-95).	52
	IV.2 Las asignaturas poseen contenidos demasiado extensos para el tiempo que hay para impartirlos (CCA): "Además, entienden que los profesores quieren condensar en 15 semanas los contenidos que impartían en un curso entero". (Alumnos de la universidad de Alcalá de Henares, ABC, 1-11-94).	19
	IV.3 Escaso margen para el aumento de la troncalidad (EMA): "Iturmendi critica con especial crudeza la limitación del porcentaje de troncalidad que deja fuera o reduce la presencia de materias fundamentales". (J. Iturmendi, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en 1994, ABC, 1-11-94).	2
	IV.4 Las asignaturas optativas no se escogen libremente (ONE): "La queja más generalizada se refiere a la imposibilidad de cursar las materias optativas y de libre configuración". (José de Bustos, Vicerrector de Estudios de la Universidad Complutense de Madrid en 1994, ABC, 1-11-94).	14
	IV.5 Duplicidad de contenidos en asignaturas diferentes (ASC): "Las nuevas carreras están recargadas con contenidos repetidos bajo denominaciones diferentes". (M.A. Quintanilla, exsecretario general del Consejo de Univesidades, EL PAÍS, 28-6-94).	3
	IV.6 Las asignaturas que se proponen en los planes de estudio obedecen a intereses particulares (IAI): "Los nuevos planes de estudio obedecen fundamentalmente más a un planteamiento exclusivamente académico (profesores y departamentos), que a los verdaderos intereses sociales y de los alumnos". (Mariano Artés, Rector de la UNED en 1994, EL PAÍS, 12-12-94).	4
	IV.7 Las asignaturas no tienen relación entre ellas (ASR): " Pero tiene fallos matiza, a medida que avanzas de curso, las asignaturas no tienen que ver unas con otras". (Miguel Aguirre, Delegado del Campus de Leganés de la Universidad Carlos III, EL PAÍS, 30-3-93).	2
	IV.8 El contenido de las asignaturas no se conoce antes de su matriculación (NSC): " En este sentido, otra de las exigencias estudiantiles más generalizadas se centra en la obtención de una mayor información sobre los contenidos de los programas de las asignaturas". (J. García, Delegado de Alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia, EL PAÍS, 31-3-96).	1
	IV.9 Las asignaturas optativas se eligen al azar (OEA): " Las asignaturas se eligen por intuición, sin tener un conocimiento real señala un punto del informe elaborado por la delegación de la Universidad Complutense de Madrid". (J. García, Delegado de Alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia, EL PAÍS, 31-3-96).	1

Tabla 118. Categoría HORARIO

CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
V. HORARIO	V.1 Demasiadas horas de clase (DHC): " (...) se trata de rebajar el exceso de horas de clase y permitir que el resto de la carga pueda resolverse mediante otras tareas" (Ramón Medina, Rector de la Universidad de Sevilla en 1996, EL PAÍS, 23-3-96).	17
	V.2 Coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria (SHC): " Portaencasa denuncia que aún existen desajustes de horarios y escasa infraestructura". (Rafael Portaencasa, Rector de la Universidad Politécnica de Madrid, ABC, 1-11-94).	4

Tabla 119. Categoría IMPLANTACIÓN

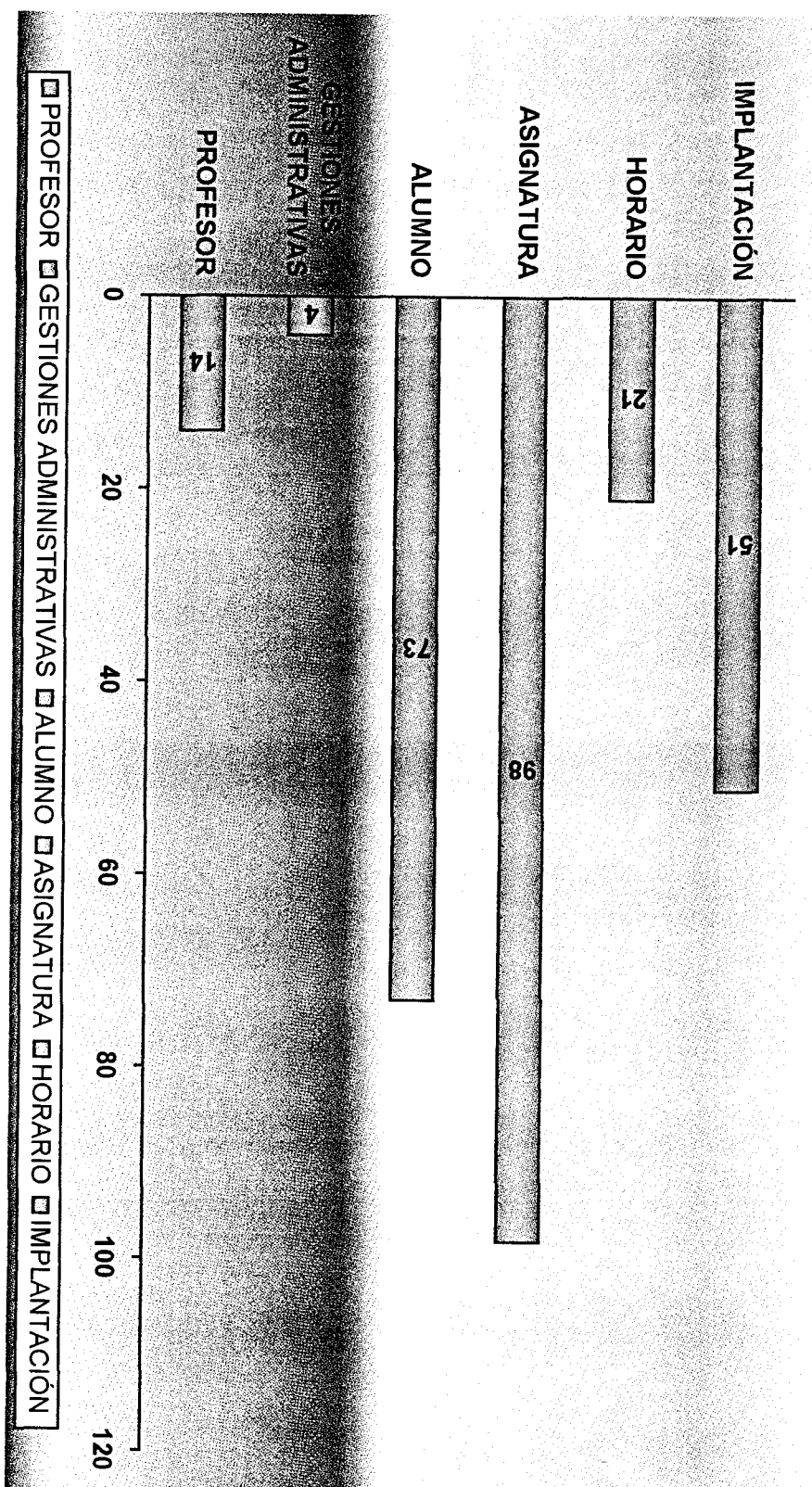
CATEGORÍA	PROBLEMA ESPECÍFICO	fi
VI. IMPLANTACIÓN	VI.1 Implantación de los nuevos planes de estudio sin tener en cuenta los recursos disponibles (ERI): " Para Solá la reforma ha cogido desprevenidos a los alumnos y además se ha implantado sin los recursos necesarios". (Carlos Solá, Rector de la Universidad Autónoma de Barcelona en 1994, ABC, 1-11-94).	18
	VI.2 Implantación de los nuevos planes de estudios a dos velocidades (IDV): "¿Crees posible poder establecer una implantación de los nuevos planes de estudio a dos velocidades, según se trate de Universidades nuevas o ya consolidadas?". (F. Michavila, exsecretario general del Consejo de Universidades, ABC, 13-2-96).	6
	VI.3 La implantación de los nuevos planes de estudio se han convertido en una reconversión de los antiguos (IRA): " Otra crítica del colectivo estudiantil hacia la aplicación de la reforma se refiere a que se ha cambiado el nombre de las asignaturas, pero no su contenido". (David Medi, representante de la Federación Nacional de Estudiantes de Cataluña (FNEC), EL IDEAL, 24-3-96).	7
	VI.4 Al implantarse los nuevos planes de estudio se han blindado algunos planes de estudio (BPE): "La fragmentación en la oferta de titulaciones hace que no existan primeros ciclos comunes a varias carreras y se obstaculice la transversalidad (F. Michavila, exsecretario general del Consejo de Universidades, GACETA UNIVERSITARIA, 14-10-96).	20

En resumen las frecuencias obtenidas por cada una de las categorías consideradas ha sido la siguiente:

Tabla 120. Frecuencias obtenidas por cada categoría general

CATEGORÍA	fi
PROFESOR	14
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	4
ALUMNO	73
ASIGNATURA	98
HORARIO	21
IMPLANTACIÓN	51

Gráfico 42. Frecuencias obtenidas por cada categoría general en el estudio de la prensa escrita



De manera complementaria a la clasificación y cuantificación de las problemáticas académicas denunciadas desde la prensa escrita acerca de la reforma de las enseñanzas universitarias, hemos calculado además un contraste sobre las frecuencias obtenidas por cada categoría a fin de comprobar si se produce o no el predominio de un tipo de problemáticas sobre el resto. Efectivamente si nos atenemos a los resultados obtenidos al calcular el "chi" cuadrado sobre dichas frecuencias podemos constatar que se producen diferencias estadísticamente significativas (χ^2 empírico = 157.09 con un $p=0.000$). Para el caso que nos ocupa significa que existen 3 categorías de problemas, los referidos al alumnado, a las asignaturas y a la propia implantación de manera genérica que destacan sobre las relacionadas con el profesorado, las gestiones administrativas y el horario.

Por otra parte y para cerrar este objetivo, si tenemos en cuenta las frecuencias obtenidas por algunos de estos problemas específicos, debemos destacar por su incidencia los referidos a:

1º Que los alumnos no logran finalizar sus carreras en el tiempo estimado para ello (AID) (3 y 4 años según se trate de diplomatura o licenciatura), cuando precisamente ese ha sido uno de los argumentos de justificación para emprender la reforma de las enseñanzas universitarias; el de reducir la duración de las titulaciones ($f_i=21$).

2º Que se esta produciendo un alto fracaso académico (ASM), de manera que el número de alumnos que no superan las asignaturas esta comenzando a rebasar al de los antiguos planes de estudio ($f_i=27$).

3º Que hay un excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y curso (IDA) lo que sin duda ayuda a una exagerada fragmentación del conocimiento ($f_i=52$).

4º Que el contenido de las asignaturas es demasiado extenso para poder ser desarrollado dentro del espacio temporal que permite la estructura cuatrimestral (CCA) (fi=19).

5º Que al implantarse determinados nuevos planes de estudio se están blindando alguno de ellos (BPE). Lo que queremos decir con ello es que al ser tan escaso el porcentaje de troncalidad que esta estipulando, una determinada especialidad de la Universidad "X" puede llegar a ser sustancialmente diferente a otra similar de la Universidad "Y". Si a esto unimos la escasez de primeros ciclos comunes y la escasez de títulos de 2º ciclo a los que se puede acceder desde diferentes primeros ciclos, a través de las pasarelas, tendremos verdaderos planes de estudio inexpugnables a los que sólo se puede acceder cursándolos directamente desde primer curso y sólo desde una determinada Universidad (fi=20).

6º Que las asignaturas poseen unos contenidos excesivamente extensos para el tiempo que hay para desarrollarlos. En este sentido no parece que el profesorado se haya mostrado lo suficientemente flexible para adaptarlos al tiempo real que existe para desarrollar los contenidos (fi=18).

7º Que la implantación de la reforma se puso en marcha sin contar con los recursos necesarios (ERI, fi=18). Podíamos retomar aquí el término Orteguiano de "chabacanería" como el mal crónico, junto con la envidia de nuestra querida España. Ya se cometió el mismo error con la implantación de la LOGSE, y de nuevo con la reforma universitaria hemos tropezado de nuevo en la misma piedra. Hemos acometido una reforma sin reparar en costes. La gran falacia del coste cero ha provocado las consecuencias que todos percibimos, y muchos empezamos a denunciar.

8º Que las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente (ONE, fi=14). Esta es una disfunción consustancial a la propia reforma y producida por el insuficiente número de plazas que se ofertan en las

asignaturas optativas y de libre configuración. Desde luego afirmar que los alumnos pueden confeccionarse sus propios itinerarios formativos, no deja de ser un loable deseo más de esta reforma. La verdad es otra cosa; los alumnos se matriculan de lo que pueden y su criterio es elección es muchas veces aleatorio.

9º Que se dan demasiadas horas de clase (DHC, fi=18) y que los alumnos deben invertir muchas más horas de estudio que antes (AIH=13). Ambas problemáticas encuentran respuesta en el exagerado número de asignaturas que hay por cuatrimestre y año. No debe extrañarnos nada que los alumnos pasen media vida en la Facultad o centro de estudios y que tengan que invertir más horas de estudio y tiempo en la realización de diversas actividades.

Estos resultados quedan refrendados en el análisis cluster efectuado a la matriz de datos obtenida sobre el análisis a la prensa escrita. El cálculo de un análisis cluster jerárquico utilizando el método de Ward y la estrategia binaria de ausencias/presencias con las distancias euclídeas al cuadrado como medidas de proximidad ha generado parecidos resultados. Veamos cuáles han sido éstos:

Gráfico 43. Dendrograma del Análisis Cluster calculado sobre los resultados obtenidos en el análisis a la prensa escrita

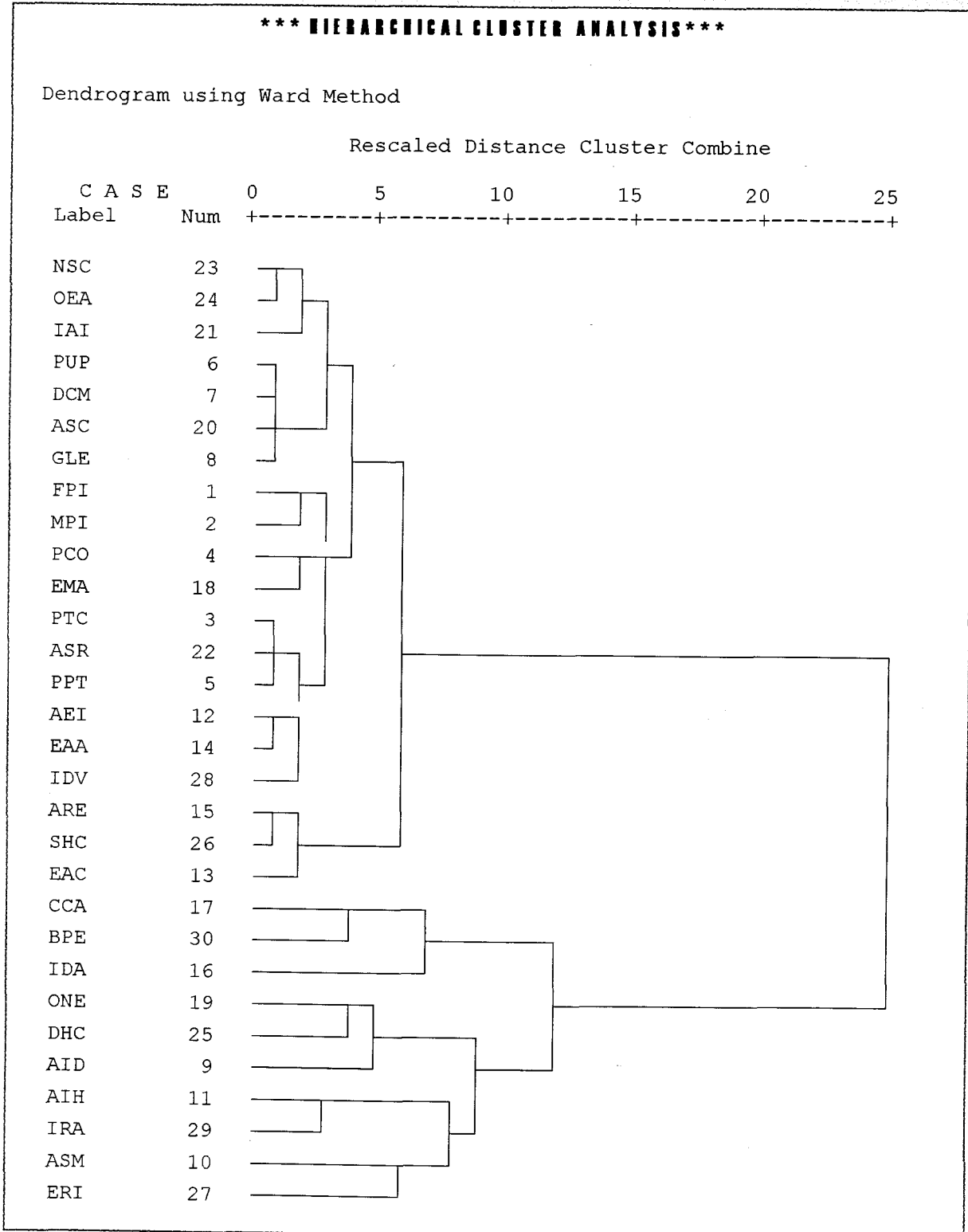


Tabla 121. Conglomerado de pertenencia de cada problema específico

Caso	Conglomerado de pertenencia
FPI	1
MPI	1
PTC	1
PCO	1
PPT	1
PUP	1
DCM	1
GLE	1
AID	2
ASM	2
AIH	2
AEI	1
EAC	1
EAA	1
ARE	1
IDA	2
CCA	2
EMA	1
ONE	2
ASC	1
IAI	1
ASR	1
NSC	1
OEA	1
DHC	2
SHC	1
ERI	2
IDV	1
IRA	2
BPE	2

A poco que seamos observadores podemos apreciar que los problemas que han obtenido las mayores frecuencias, y que son por tanto los más graves, también están agrupados en el conglomerado 2 del análisis cluster. El resto de problemáticas se agrupan en el conglomerado 1 considerado como problemas de menor gravedad; problemáticas que también en el conteo de frecuencias han obtenido los valores más bajos.

♦ **OBJETIVO 11. Clasificar y cuantificar la problemática denunciada desde la prensa escrita en dos metacategorías (dimensión organizativo-administrativa y dimensión centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje) en orden, a constatar el predominio de la primera dimensión, sobre la segunda.**

Para la consecución de este objetivo se ha procedido de manera similar a lo efectuado en el objetivo 5. Por ello para no caer en la redundancia vamos a dar cuenta de los resultados obtenidos en el caso del estudio efectuado sobre la prensa escrita. En este sentido debemos decir que la frecuencia obtenida por los problemas referidos a la dimensión estructural casi cuadruplica a la centrada en la dimensión de enseñanza-aprendizaje. Exactamente la primera dimensión ha conseguido una frecuencia de 203 frente a 58 de la segunda. Calculado el "chi" cuadrado para ambas frecuencias se ha obtenido un χ^2 empírico = 80.55 con un $p = 0.000$ sobradamente significativo. En este sentido, podemos afirmar que al igual que ha ocurrido en la mayoría de los contrastes efectuados en el objetivo 5, los problemas específicos referidos a cuestiones de organización, administración y gestión parecen preocupar en mayor medida que los referidos a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya en el objetivo anterior se han barajado posibles razones que pudieran determinar estos resultados. En todo caso las conclusiones obtenidas en este objetivo no hacen sino refrendar las alcanzadas con anterioridad, con el importante matiz de que los datos que las han generado provienen de un contexto externo a la propia Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, es decir, de un conjunto de lugares y personas que bien pueden servir como botón de muestra del sentir del conjunto de Universidades Españolas.

VIII.1.2. ESCALA DE OPINIÓN PROAC

VIII.1.2.1. ESTUDIOS TRANSVERSALES IV Y V

♦ **Objetivo 12. Conocer la opinión del alumnado acerca de un conjunto de problemas académicos relacionados con la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios y presentados en forma de escala de opinión (Escala PROAC) en dos momentos temporales distintos (años 1997 y 1998).**

Una vez pasada la escala PROAC en los años 1997 y 1998, los resultados obtenidos son los que exponemos a continuación.

RESULTADOS

Tabla 122. Resultados obtenidos en el total de la escala a nivel descriptivo y para los años 1997 y 1998

AÑO	N	Media Total Prueba	Desv. Tip. Total Prueba
1997	1315	3,88	0,31
1998	1253	3,91	0,36

Tabla 123. Resultados obtenidos por cada ítem en el análisis descriptivo de la escala PROAC en la pasación de 1997.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
ITEM1	1315	3,50	1,09
ITEM2	1315	3,20	1,11
ITEM3	1315	3,23	1,17
ITEM4	1315	3,35	1,19
ITEM5	1315	3,53	1,26
ITEM6	1315	3,36	1,12
ITEM7	1315	3,33	1,08
ITEM8	1315	3,51	1,20
ITEM9	1315	4,33	1,01
ITEM10	1315	4,46	,92
ITEM11	1315	4,19	,95
ITEM12	1315	3,66	1,21

Items	N	Media	Desv. típ.
ITEM13	1315	3,68	1,25
ITEM14	1315	3,64	1,21
ITEM15	1315	4,30	,98
ITEM16	1315	3,52	1,67
ITEM17	1315	3,98	1,11
ITEM18	1315	4,05	1,04
ITEM19	1315	4,29	,90
ITEM20	1315	4,32	,93
ITEM21	1315	4,36	,87
ITEM22	1315	4,36	,86
ITEM23	1315	4,28	,86
ITEM24	1315	3,43	1,17
ITEM25	1315	4,46	,93
ITEM26	1315	3,74	1,01
ITEM27	1315	4,45	,84
ITEM28	1315	4,25	1,09
ITEM29	1315	3,99	1,05
ITEM30	1315	3,74	1,19
ITEM31	1315	3,53	1,21
ITEM32	1315	4,33	,91
ITEM33	1315	4,18	1,08
ITEM34	1315	4,24	1,09
ITEM35	1315	2,19	1,47
ITEM36	1315	4,44	,94
ITEM37	1315	4,64	,76
ITEM38	1315	3,95	1,31
ITEM39	1315	4,33	,95
ITEM40	1315	4,05	1,11
ITEM41	1315	3,78	1,07
ITEM42	1315	4,26	,91
ITEM43	1315	4,06	1,21
ITEM44	1315	4,18	,99
ITEM45	1315	3,88	1,09
ITEM46	1315	3,40	1,33
ITEM47	1315	3,99	1,10
ITEM48	1315	4,43	,95
ITEM49	1315	3,82	1,11
ITEM50	1315	3,73	1,20
ITEM51	1315	3,62	1,19
ITEM52	1315	2,49	1,29
ITEM53	1315	4,13	1,02
ITEM54	1315	4,32	,93
ITEM55	1315	3,68	1,25
ITEM56	1315	3,85	1,00
ITEM57	1315	4,17	1,02

Ítems	N	Media	Desv. típ.
ITEM58	1315	4,24	,94
ITEM59	1315	4,43	,90
ITEM60	1315	3,86	1,20
ITEM61	1315	2,58	1,21
ITEM62	1315	4,35	,67
N válido (según lista)	1315		

Tabla 124. Resultados obtenidos por cada ítem en el análisis descriptivo de la escala PROAC en la pasación de 1998.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
ITEM1	1253	3,63	1,10
ITEM2	1253	2,99	1,08
ITEM3	1253	3,28	1,20
ITEM4	1253	3,37	1,28
ITEM5	1253	3,90	1,28
ITEM6	1253	3,49	1,10
ITEM7	1253	3,48	1,07
ITEM8	1253	3,55	1,16
ITEM9	1253	4,36	,93
ITEM10	1253	4,47	,80
ITEM11	1253	4,20	,86
ITEM12	1253	3,84	1,06
ITEM13	1253	3,74	1,10
ITEM14	1253	3,64	1,17
ITEM15	1253	4,52	,79
ITEM16	1253	3,84	1,52
ITEM17	1253	4,13	,97
ITEM18	1253	4,07	,96
ITEM19	1253	4,32	,90
ITEM20	1253	4,23	,92
ITEM21	1253	4,26	,87
ITEM22	1253	4,30	,86
ITEM23	1253	4,34	,84
ITEM24	1253	3,61	1,17
ITEM25	1253	4,46	,82
ITEM26	1253	3,73	1,02
ITEM27	1253	4,34	,79
ITEM28	1253	4,40	,74
ITEM29	1253	3,98	,99
ITEM30	1253	3,62	1,16

Items	N	Media	Desv. típ.
ITEM31	1253	3,77	1,05
ITEM32	1253	4,26	,82
ITEM33	1253	4,36	,92
ITEM34	1253	4,32	,99
ITEM35	1253	2,23	1,44
ITEM36	1253	4,46	,88
ITEM37	1253	4,44	,87
ITEM38	1253	4,33	1,01
ITEM39	1253	4,47	,79
ITEM40	1253	4,16	1,00
ITEM41	1253	3,62	1,07
ITEM42	1253	4,17	,98
ITEM43	1253	4,26	1,00
ITEM44	1253	4,36	,89
ITEM45	1253	3,87	1,07
ITEM46	1253	3,68	1,18
ITEM47	1253	3,63	1,16
ITEM48	1253	4,28	,93
ITEM49	1253	3,69	1,08
ITEM50	1253	3,78	1,12
ITEM51	1253	3,74	1,13
ITEM52	1253	3,29	1,30
ITEM53	1253	4,10	,97
ITEM54	1253	4,26	,94
ITEM55	1253	3,82	1,15
ITEM56	1253	3,50	1,16
ITEM57	1253	4,02	1,01
ITEM58	1253	3,77	1,20
ITEM59	1253	4,20	,93
ITEM60	1253	4,11	,93
ITEM61	1253	2,49	1,25
ITEM62	1253	4,42	,72
N válido (según lista)	1253		

Gráfico 44. Medias obtenidas por género y año en la escala PROAC

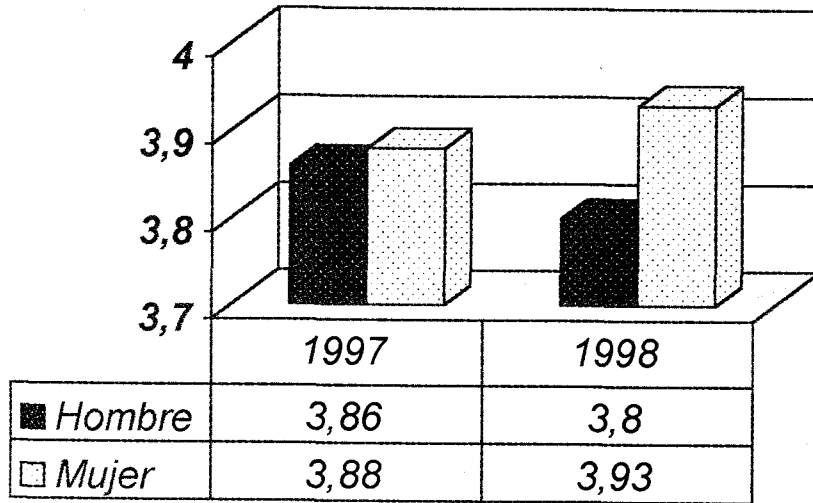


Gráfico 45. Medias obtenidas por curso y año en la escala PROAC

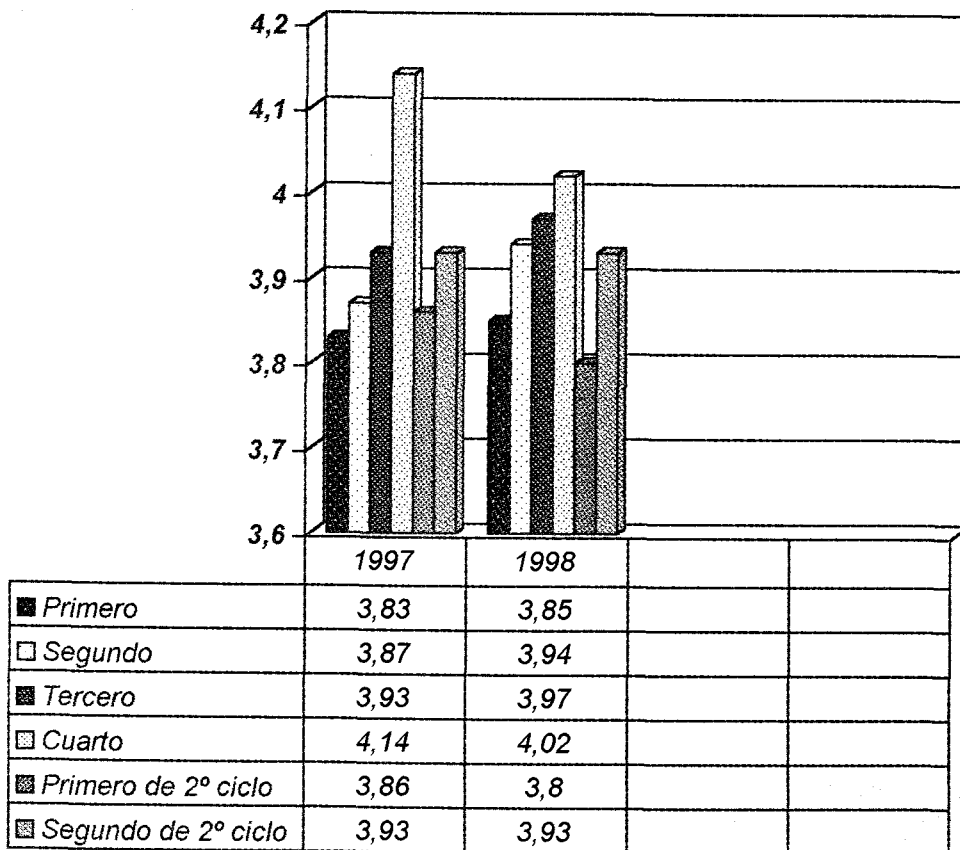
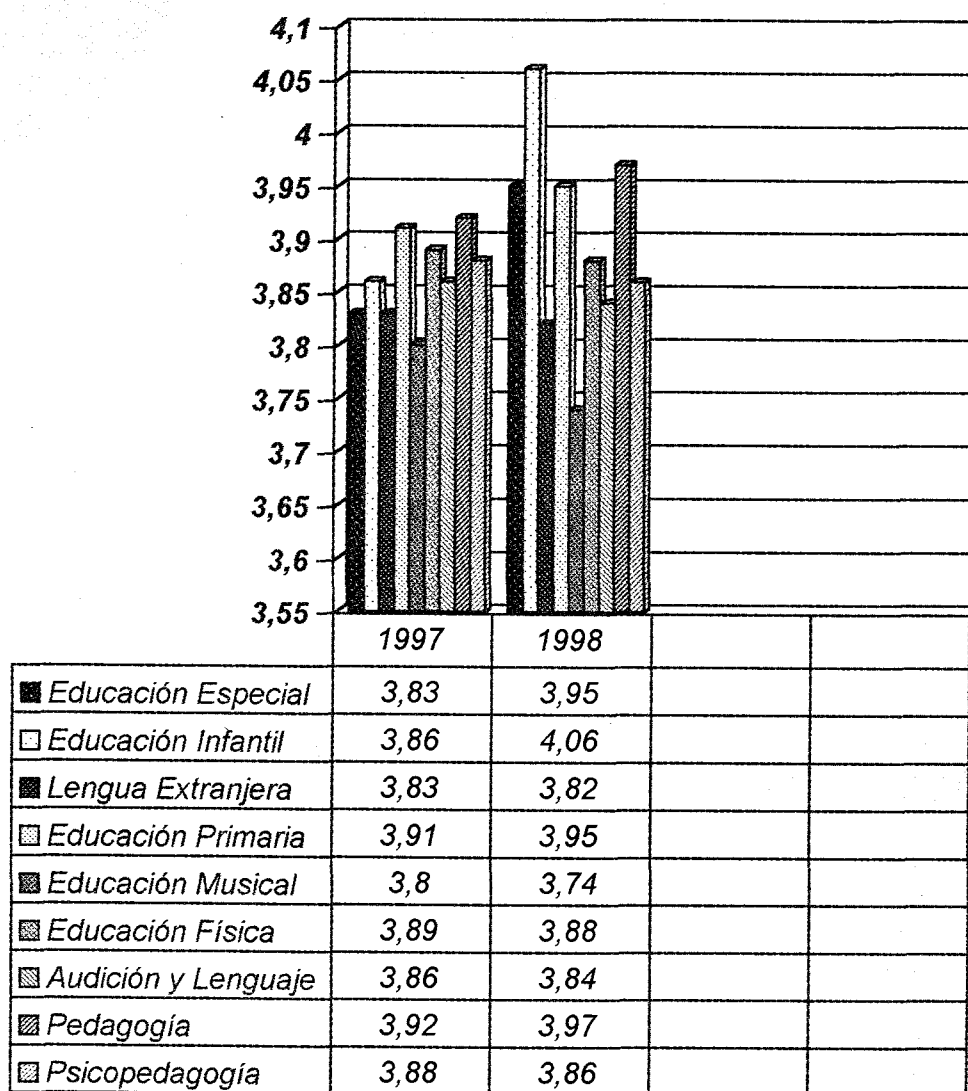


Gráfico 46. Medias obtenidas por especialidad y año en la escala PROAC



El análisis descriptivo de la escala PROAC para las pasaciones de 1997 y 1998 revela interesantes aspectos que sin duda van a contribuir a complementar los resultados obtenidos a través de otros instrumentos y otros agentes.

PARA LA PASACIÓN DE 1997 destacamos lo siguiente:

- ✓ Primero, la media total obtenida en la prueba para este año asciende a 3.88 sobre un N=1315, un valor muy cercano al "De acuerdo". Podemos pues, afirmar que globalmente los alumnos que han participado en esta pasación se muestran conformes con el conjunto de problemas específicos presentados, a pesar de que como posteriormente veremos existan algunos problemas que han sido más o menos rechazados como tales.
- ✓ Segundo, la desviación típica total de la prueba con un valor de 0.31 (un valor muy bajo), revela por otra parte la homogeneidad de las puntuaciones.
- ✓ Tercero, a la luz de las medias obtenidas por cada uno de los 62 items incluidos en la escala podemos observar la formación de 3 grandes grupos:
 - a) El formado por aquellos items que sobrepasan el 4 (De acuerdo) y que bien podemos considerar en total sintonía con la opinión de los encuestados y por tanto pueden ser considerados como problemas en sentido estricto. Son 30 items y su media global asciende 4,29 que comparada con la medias obtenidas por los grupos "b" y "c" ha resultado estadísticamente significativa $p \leq 0.05$.
 - b) El constituido por los items que se encuentran entre el 3 (Indiferente), pero sin llegar al 4 (De acuerdo) y que podemos considerar como problemas, pero matizando que están cerca de la indiferencia. Quizá podríamos dotarlos con el calificativo de problemas menos explícitos. Son 29 items con una media global de 3,63 que igualmente al ser comparada con los grupos "a" y "c" ha resultado estadísticamente significativa.

- c) El que forman los items que se sitúan entre el 1 (Muy en desacuerdo), pero sin llegar al 3 (Indiferente), que bien podemos considerar como rechazados por la muestra participante y, por tanto, como NO PROBLEMAS. Son sólo 3 items y su media total es de 2,42 igualmente significativa al ser comparada con las medias de los grupos "a" y "b".

Tabla 125. Contrastes por parejas entre los grupos a, b y c utilizando la "t" de student y un nivel de significación de 0.05. (*Diferencias estadísticamente significativas). Año 1997.

Grupos	A	B	C
A	-	.000*	.000*
B		-	.000*
C			-

Del primer grupo (A) destaca sin duda el item 37, el de mayor puntuación de toda la prueba con una media de 4.64. Recordemos que dicho item denunciaba la no explicitación de los contenidos de las asignaturas antes del proceso de matriculación. Muy cerca de él se sitúan los items 25, 10, 27, 36, 48 y 59 con medias que oscilan entre 4.43 y 4.46. Los problemas que tratan dichos items son respectivamente: el del absentismo obligatorio que se impone al alumnado, los números clausus, la escasa e insuficiente información académica de que disfrutaban los alumnos sobre órganos de participación y estructura del centro, la excesiva extensión de los contenidos de las asignaturas, la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria y las limitaciones que el mobiliario y las aulas representan para el trabajo en grupo.

Del segundo grupo (B) destacamos los items 29, 47, 17 y 38 por su cercanía al "De Acuerdo". Dichos items se hacen eco de problemas relacionados con la falta de información sobre actividades culturales y deportivas del centro, la lentitud en la elaboración de los horarios, el requerimiento de excesivos documentos para el trámite de gestiones

administrativas y el que importe más la nota de las asignaturas que aprender.

El tercer grupo (C) refleja aquellos aspectos que no son considerados como problemas desde la opinión del alumnado:

- Item 61. "Los servicios de bar y comedor no permiten hacer una vida universitaria intensa y completa" (media =2.58).
- Item 52. " Las clases duran demasiado tiempo" (media =2.49).
- Item 35. "Durante el período de prácticas no se interrumpen las clases". (media =2.19)

Capítulo aparte merecen los resultados obtenidos por el item 62 (opinión global sobre la implantación de los nuevos planes de estudio como un problema). Como podemos apreciar sólo un 11% de los encuestados (un total de 1315) se muestra "indiferente" respecto a este item, mientras el 89% restante se muestra "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con él. Recordemos que la media obtenida en este item es de 4,35, un valor alto entre el "de acuerdo" y el "muy de acuerdo".

- ✓ Cuarto. Tomando los items en bloques categoriales se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 126. Análisis descriptivo de los items de la escala PROAC agrupados por categorías generales y para la pasación de 1997.

Categoría general	N	Media	Desv.Típica
Elección de Carrera	1315	4,32	0,66
Alumno	1315	4,09	0,43
Asignatura	1315	4,08	0,46
Personal de Administración	1315	3,95	0,72
Gestiones Administrativas	1315	3,93	0,54
Espacios, Servicios e Instalaciones	1315	3,85	0,56
Horario	1315	3,74	0,55
Prácticas	1315	3,53	0,77
Profesor	1315	3,37	0,62

Como podemos observar son los problemas relacionados con la **elección de carrera** los que han obtenido una mayor incidencia desde la opinión del alumnado, habiéndose obtenido resultados significativos al comparar la media de esta categoría con el resto de categorías a través de la "t" de student y los relacionados con el **profesorado** los que menos ($p \leq 0.05$ en todas las comparaciones con el resto de categorías). Con unas puntuaciones también considerablemente altas encontramos los problemas relacionados con el **alumnado** y las **asignaturas** que se sitúan dentro de la consideración de la categoría de "De acuerdos" y los relacionados con el **personal de administración** y las **gestiones administrativas** que rozan la categoría de "De acuerdo", aunque no llegan a ella. Tanto la categoría **alumno**, como la de **asignatura** han obtenido "p" significativos al ser comparadas con el resto de categorías, excepto al compararse entre ellas mismas ($p=0.640$). Otro tanto de lo mismo ocurre con las categorías **gestiones administrativas** y **personal de administración** que alcanzan diferencias significativas al ser comparadas con el resto de categorías, pero no entre ellas ($p= 0.593$). Finalmente los problemas relacionados con los **espacios, servicios e instalaciones** y los **horarios** alcanzan unas puntuaciones medias que los sitúan más cerca de 4 que de 3 (neutralidad). A pesar de todo lo dicho, cuando tratemos de constatar la evolución de la problemática en el tiempo (objetivo 15) hablaremos más profundamente de los datos obtenidos.

Finalmente el capítulo dedicado a los resultados en la escala PROAC en las dos pasaciones de 1997 y 1998, según las variables sexo, curso y especialidad será igualmente tratado en los comentarios que se harán en el objetivo 14.

PARA LA PASACIÓN DE 1998 destacamos lo siguiente:

✓ Primero la media total obtenida en la prueba se sitúa en 3.91 sobre un $N=1263$. De manera global y al igual en la pasación de 1997 podemos afirmar

que por su cercanía al 4 (De acuerdo), los alumnos se muestran de acuerdo con los problemas planteados.

- ✓ Segundo la desviación típica total de la prueba es de 0.36, lo cual denota una baja variabilidad en el conjunto de puntuaciones otorgadas por los 1263 sujetos participantes.
- ✓ Tercero los resultados obtenidos permiten al igual que en 1997, dividir los items en 3 grupos:
 - a) **Grupo A** los situados entre el 4 (De acuerdo) y el 5 (Muy de acuerdo) y que son 32 items con una media global de 4,28, que al ser comparada con la de los grupos "b" y "c" ha resultado estadísticamente significativa. Entre ellos destacamos el item 15 por ser el que ha conseguido la puntuación más elevada de todos los que se incluyen en la prueba con una media=4.52. Dicho item hace referencia a la lentitud con que se desarrollan las gestiones administrativas. Otros items con altas puntuaciones son los items 10, 39, 36, 25 y 37, es decir aquellos que hacen referencia a los números clausus, al absentismo forzado y a las excesivas asignaturas que con tan extensos temarios y con una falta de explicitación de sus contenidos se han establecido con los nuevos planes de estudio.
 - b) **Grupo B** los situados entre el 3 (Indiferente), pero sin llegar al 4 (De acuerdo) y con una media global de 3,7 igualmente significativa al ser comparada con la media de los grupo "a" y "c". Entre los items que lo componen destacamos por su cercanía al 4 los items 29 y 5: la escasa información sobre actividades culturales y deportivas del centro, y el abuso de los exámenes como herramienta de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado.
 - c) **Grupo C** que se sitúa entre el 2 (Desacuerdo), pero sin llegar al 3 (Indiferente) con una media global de 2,67 y significativa respecto a la de los grupos "a" y "b". Este grupo está constituido por items que no son

considerados problemas por la muestra consultada (1263 sujetos). Los items en cuestión son el 2, 61 y 35. El 61 y 35 también obtuvieron la misma consideración en el año 1997 (ver resultados para 1997) y como novedad tenemos el item 2: "La formación de los profesores es inadecuada".

Tabla 127. Contrastes por parejas entre los grupos a, b y c utilizando la "t" de student y un nivel de significación de 0.05. (*Diferencias estadísticamente significativas). Año 1998

Grupos	A	B	C
A	-	.000*	.000*
B		-	.000*
C			-

En cuanto al item 62 (item criterio) ha obtenido una media de 4,42, también una media que puede considerarse alta. El porcentaje de encuestados que han mantenido una posición de neutralidad asciende al 14% sobre un total de encuestados de 1253. El 86% restante mantiene una opinión que se sitúa entre el "de acuerdo" y el "muy de acuerdo", lo cual como ocurría en 1997 nos da una idea de la consideración como problema del proceso de reforma e implantación de los nuevos planes de estudio que poseen los alumnos encuestados.

- ✓ Cuarto. Tomando los items en bloques categoriales se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 128. Análisis descriptivo de los ítems de la escala PROAC agrupados por categorías generales y para la pasación de 1998.

Categoría general	N	Media	Desv. Típica
Elección de Carrera	1253	4,34	0,67
Alumno	1253	4,16	0,49
Asignatura	1253	4,10	0,43
Personal de Administración	1253	4,03	0,53
Gestiones Administrativas	1253	3,86	0,84
Espacios, Servicios e Instalaciones	1253	3,78	0,61
Horario	1253	3,71	0,64
Prácticas	1253	3,63	0,74
Profesor	1253	3,46	0,78

Como podemos apreciar los resultados obtenidos para el año 1998 son muy similares a los obtenidos en 1997. Siguen destacando por su incidencia las problemáticas relacionadas con la **elección de carrera**, las **asignaturas**, y el **alumnado**, siendo por el contrario las problemáticas relacionadas con las **prácticas** y el **profesorado** las que menos consideración han merecido el calificativo de problemáticas. Con niveles medios, como problemas menos explícitos, encontramos a las categorías personal de administración, gestiones administrativas, espacios servicios e instalaciones y horario. Todas las comparaciones entre las categorías entre sí muestran niveles $p \leq 0.05$.

EN LA PASACIÓN CONJUNTA DE LA ESCALA PROAC EN LOS AÑOS 1997 Y 1998

En la pasación conjunta de la escala PROAC en los años 1997 y 1998, es decir sobre 2658 alumnos los resultados descriptivos son los siguientes:



RESULTADOS

Tabla 129. Resultados obtenidos por cada ítem en el análisis descriptivo de la escala PROAC en la pasación conjunta de 1997 y 1998

Ítems	N	Media	Desv. típ.
ITEM1	2568	3,57	1,10
ITEM2	2568	3,10	1,10
ITEM3	2568	3,26	1,18
ITEM4	2568	3,36	1,24
ITEM5	2568	3,71	1,28
ITEM6	2568	3,42	1,11
ITEM7	2568	3,40	1,08
ITEM8	2568	3,53	1,18
ITEM9	2568	4,34	,98
ITEM10	2568	4,47	,86
ITEM11	2568	4,20	,91
ITEM12	2568	3,75	1,14
ITEM13	2568	3,71	1,18
ITEM14	2568	3,64	1,19
ITEM15	2568	4,41	,90
ITEM16	2568	3,67	1,61
ITEM17	2568	4,05	1,05
ITEM18	2568	4,06	1,00
ITEM19	2568	4,30	,90
ITEM20	2568	4,28	,92
ITEM21	2568	4,31	,87
ITEM22	2568	4,33	,86
ITEM23	2568	4,31	,86
ITEM24	2568	3,52	1,18
ITEM25	2568	4,46	,88
ITEM26	2568	3,73	1,01
ITEM27	2568	4,39	,82
ITEM28	2568	4,33	,94
ITEM29	2568	3,98	1,02
ITEM30	2568	3,68	1,18
ITEM31	2568	3,65	1,14
ITEM32	2568	4,29	,87
ITEM33	2568	4,27	1,01
ITEM34	2568	4,27	1,05
ITEM35	2568	2,21	1,45
ITEM36	2568	4,45	,91
ITEM37	2568	4,54	,82
ITEM38	2568	4,14	1,19
ITEM39	2568	4,40	,87

Items	N	Media	Desv. típ.
ITEM40	2568	4,10	1,06
ITEM41	2568	3,70	1,08
ITEM42	2568	4,22	,95
ITEM43	2568	4,15	1,12
ITEM44	2568	4,27	,94
ITEM45	2568	3,88	1,08
ITEM46	2568	3,54	1,27
ITEM47	2568	3,81	1,14
ITEM48	2568	4,35	,94
ITEM49	2568	3,76	1,10
ITEM50	2568	3,76	1,16
ITEM51	2568	3,68	1,16
ITEM52	2568	2,88	1,36
ITEM53	2568	4,11	,99
ITEM54	2568	4,29	,93
ITEM55	2568	3,75	1,20
ITEM56	2568	3,68	1,10
ITEM57	2568	4,10	1,02
ITEM58	2568	4,01	1,10
ITEM59	2568	4,31	,92
ITEM60	2568	3,99	1,08
ITEM61	2568	2,54	1,23
ITEM62	2568	4,39	,70
N válido (según lista)	2568		

Tabla 130. Análisis descriptivo de los items de la escala PROAC agrupados por categorías generales y para la pasación conjunta de 1997 y 1998.

CATEGORÍAS GENERALES	N	Media	Desv. típ.
ELECCIÓN DE CARRERA	2568	4,33	,66
ASIGNATURA	2568	4,12	,48
ALUMNO	2568	4,09	,43
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	2568	3,98	,54
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	2568	3,90	,78
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	2568	3,78	,60
HORARIO	2568	3,76	,58
PRÁCTICAS	2568	3,58	,76
PROFESOR	2568	3,41	,70
N válido (según lista)	2568		

Como podemos apreciar, los resultados obtenidos a nivel descriptivo y para la pasación conjunta de la escala son realmente parecidos a los obtenidos a nivel individual en los años 1997 y 1998.

Sin embargo, y a pesar de todo lo desarrollado, existe un objetivo explícito que persigue la comparación entre las distintas aproximaciones en este estudio. En este contexto nos hemos propuesto utilizar los datos obtenidos en la escala PROAC para el cálculo de algunas técnicas de análisis multivariable de interdependencia (Escalamiento Multidimensional¹, Análisis Factorial² y Análisis Cluster³) que nos permitan comparar los resultados de los estudios cualitativos con los obtenidos en los descriptivos.

En primer lugar hemos sometido a todos los datos de la pasación de la escala PROAC (año 1997 y 1998) a un EMD, en segundo lugar a un AF de tipo exploratorio y finalmente a un AC de tipo jerárquico.

BREVE DESCRIPCIÓN SOBRE LOS CONCEPTOS Y FINALIDADES DEL ESCALAMIENTO MULTIDIMENSIONAL, EL ANÁLISIS FACTORIAL Y EL ANÁLISIS CLUSTER

Para Matínez Arias (1999:129) el EMD *“es un conjunto de técnicas también conocida como mapping perceptivo, que permiten al investigador determinar las imágenes subjetivas relativas que los sujetos tienen de un conjunto de objetos y las dimensiones en las que se basan dichos juicios”*. El objetivo de esta técnica según Pedret (1986:259, citado por Bisquerra, 1989:347) *“es construir un espacio métrico con el menor número de dimensiones posibles, que permita representar las proximidades o preferencias entre objetos, con el mayor grado posible de fidelidad”*.

En cuanto al AF puede considerarse también una técnica de reducción de la dimensionalidad, cuyo objetivo fundamental *“es reducir la información*

¹ De ahora en adelante EMD.

² De ahora en adelante AF.

relativa a un conjunto inicial de variables describiendo las relaciones que las unen a partir de un modelo más simple” (García Jiménez y otros, 2000:13). “La modalidad conocida como análisis factorial exploratorio es un procedimiento matemático, que únicamente requiere como hipótesis previa que existen factores que explican la presencia de las correlaciones entre variables” (Martínez Arias, 1999:38).

Finalmente el AC *“puede considerarse otra técnica de reducción de datos para determinar grupos significativos de unidades u objetivos”*⁴. Tiene por objeto pues, la búsqueda de grupos similares de individuos o variables (nuestro caso) que se van agrupando en conglomerados. *“Dada una muestra de individuos el AC sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas”* (Bisquerra, 1986:399).

RESULTADOS, COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN DEL EMD

El EMD utilizado en nuestra investigación es un escalamiento que está basado en las distancias euclídeas como medidas de proximidad, es decir en el procedimiento denominado ALSCAL. Ha sido aplicado a la opinión de 2568 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en los años 1997 y 1998 sobre la similitud/disimilitud de las 9 categorías generales (PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, PRÁCTICAS, ALUMNO, ASIGNATURA, HORARIO, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES) incluidos en la escala de opinión PROAC.

³ De ahora en adelante AC.

⁴ Martínez Arias, R. op. c., p.39.

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL EMD

Los resultados obtenidos al ejecutar el comando ALSCAL del programa estadístico SPSS v 9.0 son los siguientes:

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,18036	
2	,15813	,02223
3	,15744	,00069

Iterations stopped because
S-stress improvement is less than ,001000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances.
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix
Stress = ,0981 RSQ = ,97702

Tabla 131. Coordenadas de los estímulos en la solución de dos dimensiones

Stimulus Number	Stimulus Name	DIMENSION	
		1	2
1	PROFESOR	2,1163	-,3531
2	ELECCIÓN CARRERA	-2,2084	,5208
3	GESTIONES ADMINISTRATIVAS	-,4531	,1463
4	ALUMNO	-,5729	,0949
5	PRÁCTICAS	1,4021	1,4230
6	ASIGNATURA	-,7173	,0582
7	HORARIO	,4136	,4182
8	PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	-,3097	-1,6111
9	ESPACIOS SERVICIOS E INSTALACIONES	,3294	-,4273

Gráfico 47. Configuración de las categorías problemáticas derivada en dos dimensiones. Modelo de distancia euclídea

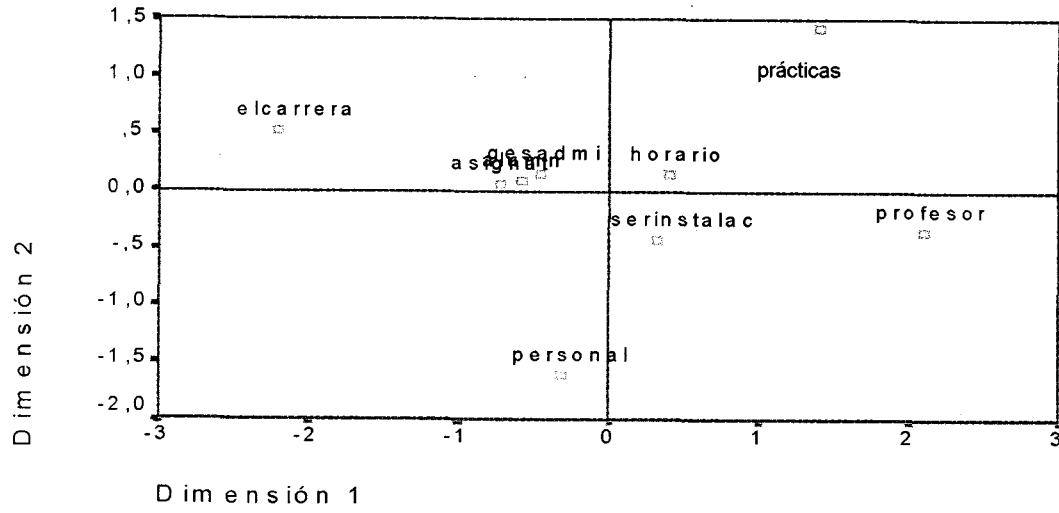
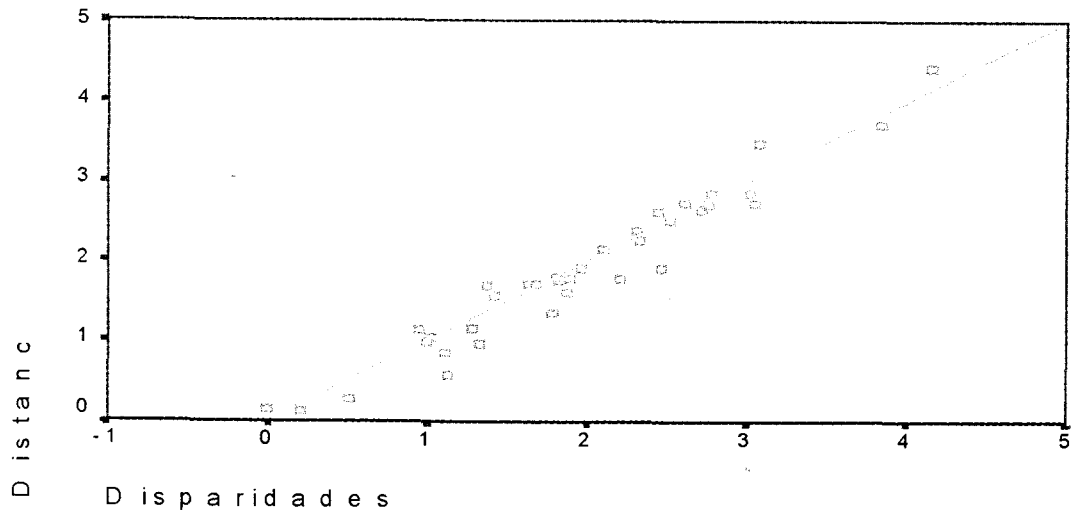


Gráfico 48. Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo de distancia euclídea utilizado



INTERPRETACIÓN DEL EMD Y COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como podemos apreciar se ha obtenido una configuración de dos dimensiones con los siguientes valores:

- Stress = .0981
- RSQ = .97702

Kruskal y Wish (1978, citados por Martínez Arias, 1999:136) sugieren como referencia que valores de Stress <0.10 , pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste. Como podemos observar el valor de Stress obtenido en nuestro análisis es inferior a 0.10 y por tanto adecuado. En cuanto al RSQ (Correlación múltiple al cuadrado que puede interpretarse como la proporción de varianza común de las disparidades –datos escalados óptimamente- explicada por las dos dimensiones) se acerca al 98%, dato éste que denota el buen ajuste conseguido, y que podemos ver gráficamente refrendado en el diagrama de Shepard en el que la nube de puntos se mantiene más o menos cercana a la recta.

Finalmente y mediante el procedimiento subjetivo de la inspección visual de las coordenadas de los estímulos y su configuración derivada (mapa) la dimensión 1 podría denominarse “*desajustes menos graves*” con coordenadas positivas de las categorías PROFESOR, PRÁCTICAS, HORARIO Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES (obviamos la categoría HORARIO ya que también aparece con coordenada positiva en la dimensión 2 y para dotar de sentido a nuestros datos la dejamos en esta dimensión). Por el contrario la dimensión 2 podría denominarse “*problemáticas de mayor gravedad*” con coordenadas positivas de las categorías ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, PRÁCTICAS Y HORARIO (igualmente obviamos la categoría PRÁCTICAS ya que aparece con coordenada positiva en la dimensión 1 y por el mismo motivo que anteriormente la dejamos en esta dimensión).

Por otra parte el mapa de configuración de estímulos revela que los problemas relacionados con la categoría **ELECCIÓN DE CARRERA** se sitúan distanciados de los demás, al igual que los relacionados con la **PRÁCTICAS** por la zona de arriba. Las distancias entre los problemas relacionados con las **GESTIONES ADMINISTRATIVAS**, **ALUMNO** y **ASIGNATURA** son ínfimas y revelan su similitud en el grado de incidencia alcanzado. Los problemas relacionados con el **HORARIO** se sitúan también relativamente cerca de estos tres y finalmente los relacionados con los **ESPACIOS**, **SERVICIOS E INSTALACIONES**, **PROFESORADO Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN** se sitúan en zonas más bajas y además alejados entre sí y con respecto a las demás categorías de problemas.

RESULTADOS, COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN DEL AC

El tipo de AC calculado ha sido el conocido con la denominación de Jerárquico referido a variables (en nuestro caso las 9 categorías generales de problemas y además los 61 items, todos menos el item criterio de la escala). Es decir hemos calculado dos AC, uno para categorías generales de problemas y otras para los items individualmente. En cuanto al método utilizado se trata del método de Ward, pero a diferencia de análisis clusters anteriores (donde se hacía con ausencia/presencia en la variable objeto de análisis, o sea medición de la escala en forma binaria) esta vez se ha calculado para variables medidas en intervalo. Se ha partido de las distancias euclídeas al cuadrado.

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL AC CALCULADO SOBRE LAS CATEGORÍAS GENERALES

Los resultados obtenidos al ejecutar el comando **CLUSTER** del paquete estadístico **SPSS v. 9.0** se articulan entorno a 3 aspectos:

1. El historial de conglomeración, que es un resumen del proceso del análisis cluster.
2. La tabla de pertenencia que sirve para determinar en qué cluster o conglomerado se sitúa cada variable o sujeto (en nuestro caso cada categoría general).
3. El dendograma, que es un árbol lógico o gráfico en el que se pueden inspeccionar visualmente la pertenencia de cada variable/sujeto a los sucesivos clusters que se van formando, así como precisar en qué paso se forman los clusters.

Veamos los resultados obtenidos en estos 3 aspectos:

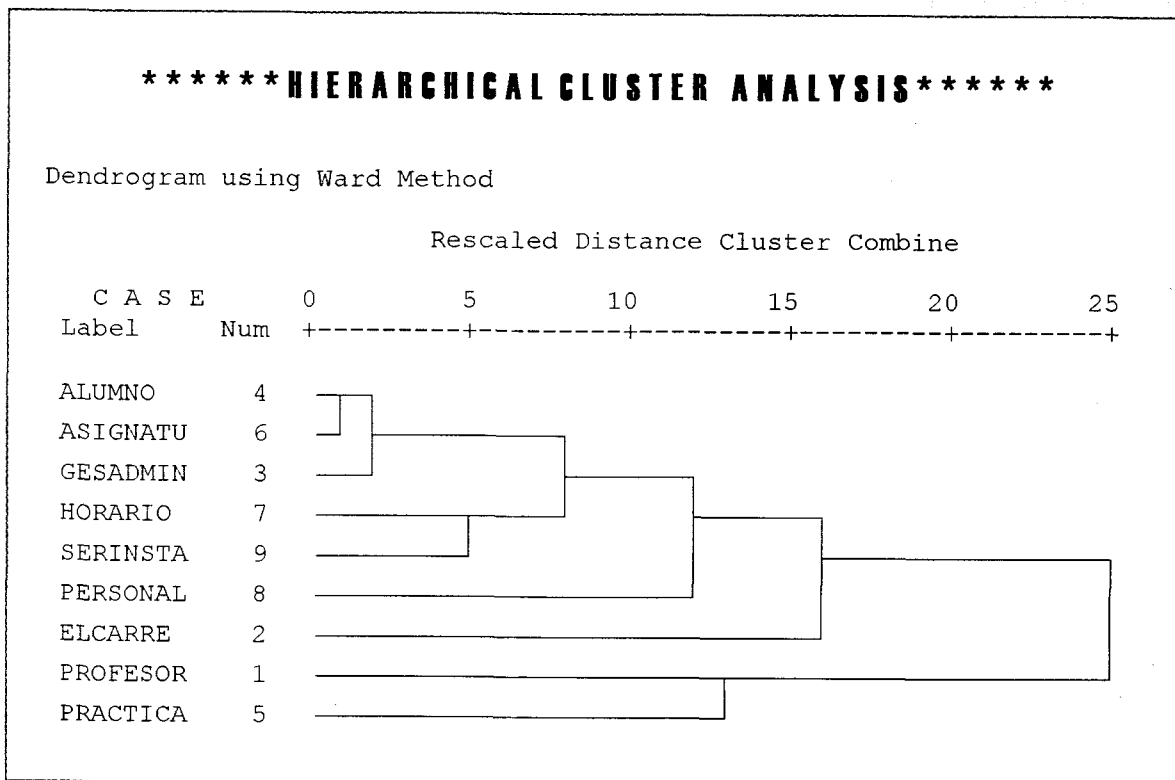
Tabla 132. Historial de conglomeración del cluster calculado sobre las categorías generales

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	4	6	320,154	0	0	2
2	3	4	769,651	0	1	4
3	7	9	1429,775	0	0	4
4	3	7	2300,788	2	3	5
5	3	8	3431,601	4	0	7
6	1	5	4646,133	0	0	8
7	2	3	6052,691	0	5	8
8	1	2	8172,633	6	7	0

Tabla 133. Conglomerado de pertenencia de cada categoría

Categoría	Conglomerado de pertenencia
PROFESOR	1
ELECCIÓN DE CARRERA	2
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	2
ALUMNO	2
PRÁCTICAS	1
ASIGNATURA	2
HORARIO	2
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	2
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	2

Gráfico 49. Dendograma del Análisis Cluster a que han sido sometidos los resultados obtenidos en la escala PROAC en los años 1997 y 1998 en referencia a las categorías generales exclusivamente



INTERPRETACIÓN Y COMENTARIOS DEL AC CALCULADO A LAS CATEGORÍAS GENERALES

El AC desarrollado muestra dos claras agrupaciones. En una se encuentran las categorías PROFESOR Y PRÁCTICAS (conglomerado 1) y en la otra el resto de categorías (conglomerado 2), es decir: ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS SERVICIOS E INSTALACIONES. Podemos identificar la primera agrupación como aquella que hace referencia a los problemas que han resultado *menos graves* desde la percepción de la muestra de alumnos encuestados (2568 alumnos). La segunda agrupación podemos denominarla como *problemas de mayor importancia*. Con posterioridad al final de este objetivo trataremos de

comprobar el grado de congruencia que hemos alcanzado entre las aproximaciones cualitativas y las cuantitativas, así como entre ellas mismas, es decir entre las diferentes estrategias cualitativas, y las propias cuantitativas.

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL AC CALCULADO SOBRE LOS ITEMS O PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA ESCALA PROAC

El procedimiento de cálculo utilizado es el mismo que en el cluster calculado sobre las categorías generales. Los resultados obtenidos y ordenados de manera semejante a como se ha hecho con anterioridad son los siguientes:

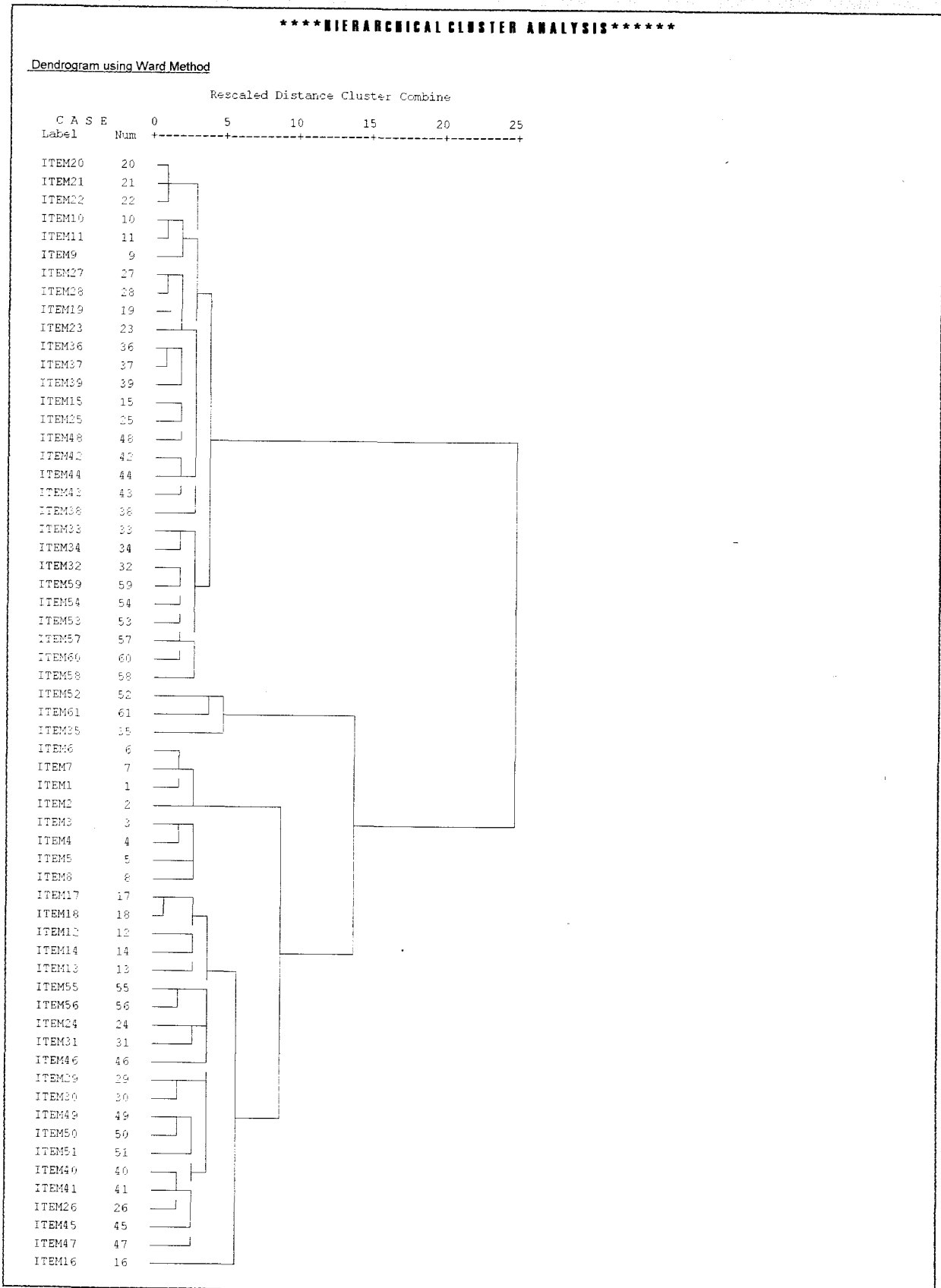
Tabla 134. Historial de conglomeración del cluster calculado sobre cada uno de los items

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	20	21	531,000	0	0	3
2	27	28	1882,500	0	0	15
3	20	22	3357,500	1	0	47
4	10	11	4839,000	0	0	10
5	36	37	6336,500	0	0	9
6	17	18	7852,500	0	0	48
7	33	34	9391,500	0	0	41
8	19	23	10936,000	0	0	15
9	36	39	12491,167	5	0	19
10	9	10	14104,334	0	4	40
11	32	59	15774,334	0	0	18
12	42	44	17461,334	0	0	26
13	29	30	19180,834	0	0	50
14	15	25	20904,834	0	0	17
15	19	27	22701,834	8	2	23
16	6	7	24550,834	0	0	28
17	15	48	26422,834	14	0	19
18	32	54	28333,500	11	0	20
19	15	36	30311,500	17	9	23
20	32	53	32357,584	18	0	24
21	55	56	34413,586	0	0	53
22	49	50	36492,086	0	0	37
23	15	19	38633,020	19	15	36
24	32	57	40791,871	20	0	29
25	3	4	43037,871	0	0	42
26	42	43	45336,203	12	0	36
27	40	41	47666,203	0	0	30
28	1	6	50023,203	0	16	32
29	32	60	52383,602	24	0	31
30	26	40	54806,270	0	27	35
31	32	58	57372,270	29	0	41
32	1	2	59946,020	28	0	44
33	5	8	62521,020	0	0	42
34	12	14	65195,020	0	0	38
35	26	45	67890,852	30	0	39
36	15	42	70670,609	23	26	40
37	49	51	73495,445	22	0	45
38	12	13	76372,781	34	0	48
39	26	47	79378,281	35	0	45
40	9	15	82446,797	10	36	46
41	32	33	85517,578	31	7	52
42	3	5	88648,078	25	33	44
43	24	31	91804,578	0	0	49
44	1	3	95074,703	32	42	58
45	26	49	98357,867	39	37	50
46	9	38	101661,461	40	0	47
47	9	20	105090,344	46	3	52
48	12	17	108589,008	38	6	55
49	24	46	112255,844	43	0	51
50	26	29	116147,344	45	13	51
51	24	26	120146,664	49	50	53
52	9	32	124174,570	47	41	60
53	24	55	128234,414	51	21	55
54	52	61	132402,406	0	0	56
55	12	24	136737,906	48	53	57
56	35	52	141769,906	0	54	59
57	12	16	148181,938	55	0	58
58	1	12	157396,906	44	57	59
59	1	35	171525,297	58	56	60
60	1	9	196934,969	59	52	0

Tabla 135. Conglomerado de pertenencia de cada uno de los items de la pasación conjunta de la escala PROAC en 1997 y 1998

Items	Conglomerados de pertenencia
ITEM1	1
ITEM2	1
ITEM3	1
ITEM4	1
ITEM5	1
ITEM6	1
ITEM7	1
ITEM8	1
ITEM9	2
ITEM10	2
ITEM11	2
ITEM12	1
ITEM13	1
ITEM14	1
ITEM15	2
ITEM16	1
ITEM17	1
ITEM18	1
ITEM19	2
ITEM20	2
ITEM21	2
ITEM22	2
ITEM23	2
ITEM24	1
ITEM25	2
ITEM26	1
ITEM27	2
ITEM28	2
ITEM29	1
ITEM30	1
ITEM31	1
ITEM32	2
ITEM33	2
ITEM34	2
ITEM35	1
ITEM36	2
ITEM37	2
ITEM38	2
ITEM39	2
ITEM40	1
ITEM41	1
ITEM42	2
ITEM43	2
ITEM44	2
ITEM45	1
ITEM46	1
ITEM47	1
ITEM48	2
ITEM49	1
ITEM50	1
ITEM51	1
ITEM52	1
ITEM53	2
ITEM54	2
ITEM55	1
ITEM56	1
ITEM57	2
ITEM58	2
ITEM59	2
ITEM60	2
ITEM61	1

Gráfico 50. Dendrograma del Análisis Cluster a que han sido sometidos los resultados obtenidos en la escala PROAC en los años 1997 y 1998 conjuntamente en referencia a 61 items de la misma (todos menos el item criterio).



INTERPRETACIÓN Y COMENTARIOS DEL AC CALCULADO A LOS ITEMS DE LA ESCALA

PROAC

Al igual que con anterioridad, el cluster calculado muestra dos claras agrupaciones de items, una constituida por el conglomerado 2 en el cual se agrupan los items que podemos considerar como *problemas de mayor gravedad* y que lo conforman los items: 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 53, 54, 57, 58 y 59, en definitiva aquellos items que conforman las categorías generales consideradas más graves. La otra agrupación es el conglomerado 1 constituido por el resto de items y que podemos considerar *problemas de menor gravedad*. Como anteriormente los items/problemas considerados de menor gravedad también pertenecen a las categorías consideradas de menor gravedad.

RESULTADOS, COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN DEL AF

El tipo de AF calculado es de tipo exploratorio. El método de extracción utilizado ha sido el de componentes principales, y el método de rotación, la normalización varimax con Kaiser, es decir, eliminar componentes con un tanto por ciento de varianza explicada menor al 1% ($\lambda < 1$).

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA PROAC

Este análisis nos ha permitido identificar 19 factores que, en conjunto, explican el 52,7% de la varianza total, con un primer factor que explica el 5,22% de la misma y el resto de factores que oscilan entre 3,48% y el 1.81% de varianza explicada. Por otra parte los valores alcanzados por las comunalidades, la mayoría de ellos entre 0.40 y 0.82, parecen indicar la buena representación que han logrado las variables o items incluidos en la escala. Finalmente la prueba de esfericidad de Bartlett con un valor de 24578,83 y un $p=.000$ y la medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con un valor de 0.844 nos permiten afirmar que la matriz de correlaciones no es

una matriz identidad (García Jiménez y otros, 2000). Por tanto, existen intercorrelaciones significativas probablemente altas, dado que el valor hallado en la prueba de Bartlett es significativamente alto (Comrey, 1985). Esto, junto al valor obtenido en el KMO, un valor meritorio (Kaiser, 1960 citado por Bisquerra, 1989:289) y al valor obtenido por el determinante de la matriz de correlaciones ($R = .00005652$) indican que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial. En este sentido podemos rechazar la hipótesis nula que postula que $H_0: R = I$ o también que $IRI = 1$, es decir, la matriz no es una matriz de identidad, puesto que las intercorrelaciones entre las variables, a parte de la diagonal principal no son igual a 0.

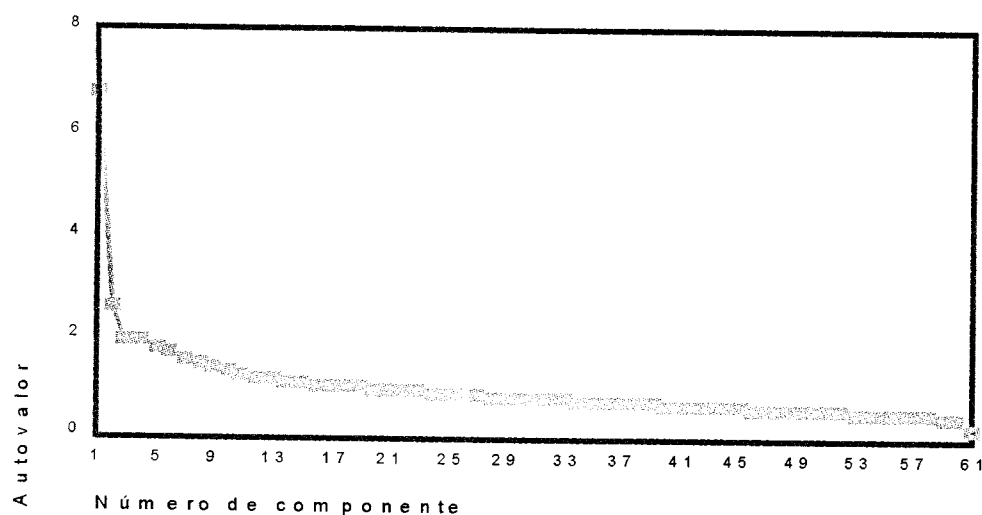
Finalmente mediante la matriz de correlaciones anti-imagen (valores de la diagonal principal de la matriz) hemos hallado los valores de la adecuación muestral de cada variable (MSA: measure of sampling adequacy). Los resultados alcanzados con coeficientes de MSA en todas las variables por encima de 0,68 aconsejan de igual modo la aplicación del análisis factorial con garantías de viabilidad

La estructura factorial ha quedado de la siguiente forma:

Tabla 136. Matriz de componentes rotados. Método de extracción: Componentes Principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. Cargas significativas $r \geq |0.30|$

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	H ²	
1	.55																				.39
2	.45																				.54
3	.64																				.50
4	.57																				.46
5	.67																				.53
6	.68																				.51
7	.62																				.50
8	.52																				.36
9										.71											.57
10										.67											.51
11										.71											.57
12												.59									.50
13												.63									.56
14												.59									.48
15																	.63				.43
16																	.57				.60
17											.79										.67
18											.69										.59
19												.30									.45
20		.87																			.79
21		.89																			.82
22		.59																			.47
23																					.42
24															.69						.61
25															.31						.48
26															.53						.48
27						.67															.54
28						.61															.50
29													.77								.68
30													.80								.68
31																					.56
32								.45													.46
33								.75													.62
34								.75													.59
35																					.46
36																.38					.38
37																.44					.42
38																					.53
39				.72																	.62
40				.57																	.49
41				.30																	.45
42								.62													.47
43								.52													.42
44								.68													.53
45																		.33			.36
46																		.35			.48
47									.58												.52
48									.39												.41
49									.65												.59
50														.55							.54
51														.70							.58
52														.31							.52
53																					.38
54			.50																		.43
55			.74																		.60
56			.70																		.61
57					.45																.40
58					.48																.49
59					.73																.59
60																			.74		.54
61																					.60
λ	3.18	2.12	1.84	1.81	1.79	1.78	1.77	1.76	1.73	1.73	1.68	1.61	1.58	1.37	1.35	1.35	1.27	1.23	1.11		
%	5.22	3.48	3.02	2.96	2.93	2.93	2.90	2.88	2.84	2.83	2.76	2.64	2.59	2.25	2.22	2.21	2.09	2.02	1.81		52.7
σ^2	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Gráfico 51. Gráfico de sedimentación de la solución factorial



INTERPRETACIÓN DE LA SOLUCIÓN FACTORIAL

Antes de interpretar cada uno de los factores debemos comentar algunos aspectos adicionales, pero interesantes. A este respecto hemos incluido tras la solución factorial el gráfico de sedimentación o "screeplot". En el eje de abscisas aparecen el número de factores y en el ordenadas los autovalores (eigenvalues). El número de componentes que se han extraído se reflejan en la gráfica cuando la curva llega a un punto de inflexión, que en nuestro caso se halla en el componente número 19, razón por la cual se han extraído 19 factores.

Otro aspecto interesante a destacar ha sido la "limpieza" de la solución factorial. Metodológicamente hablando la solución factorial ha cumplido con creces el principio de simplicidad. Los factores están conformados por variables íntimamente relacionadas, por lo que su interpretación ha resultado fácil y clara.

En definitiva en las siguientes tablas presentamos una posible interpretación de la solución factorial obtenida:

Tabla 137. Factor 1: Problemas relacionados con el profesorado

FACTOR 1: PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL PROFESORADO	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item1. Las relaciones profesor-alumno son muy distantes y poco personales.	.55
Item2. La formación de los profesores es inadecuada.	.45
Item3. Los profesores conceden pocas oportunidades para aprobar.	.64
Item4. Los profesores conceden poco tiempo entre examen y examen.	.57
Item5. Los profesores utilizan el examen en exceso.	.67
Item6. La ayuda de los profesores es escasa.	.68
Item7. La metodología de los profesores es inadecuada.	.62
Item8. Los profesores no utilizan medios alternativos al examen.	.52
VALOR DE LAMBDA	3,18
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	5,22%

Tabla 138. Factor 2: Masificación del alumnado

FACTOR 2: MASIFICACIÓN DEL ALUMNADO	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 20. Hay un exceso de alumnos en clase.	.87
Item 21. Hay un exceso de alumnos por asignatura.	.89
Item 22. Hay un exceso de alumnos en las gestiones administrativas.	.59
VALOR DE LAMBDA	2.12
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	3,48%

Tabla 139. Factor 3: Problemas relacionados con el personal de administración

FACTOR 3: PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 54. El personal de administración insuficiente para atender a todas sus funciones.	.50
Item 55. El personal de administración no atiende correctamente a los alumnos	.74
Item 56. El personal de administración no posee la adecuada formación para atender correctamente a los alumnos.	.70
VALOR DE LAMBDA	1.84
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	3,02%

Tabla 140. Factor 4: Problemas relacionados con las asignaturas

FACTOR 4: PROBLEMAS RELACIONADOS CON LAS ASIGNATURAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 38. Se imparten demasiadas asignaturas por curso y cuatrimestre.	.72
Item 39. El reparto de las asignaturas por cuatrimestre es desequilibrado.	.57
Item 40. Algunas asignaturas optativas se ofertan pero no se imparten.	.30
VALOR DE LAMBDA	
	1.81
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,96%

Tabla 141. Factor 5: Problemas relacionados con los espacios, servicios e instalaciones

FACTOR 5: PROBLEMAS RELACIONADOS CON LOS ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 57. Se dan ciertos problemas en el servicio de biblioteca.	.45
Item 58. El funcionamiento del servicio de reprografía no es el adecuado.	.48
Item 59. La estructura de las aulas y el tipo de mobiliario no permiten trabajar en grupo y organizar dinámicas participativas.	.73
VALOR DE LAMBDA	
	1.79
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,93%

Tabla 142. Factor 6: Desinformación sobre los procesos de gestión

FACTOR 6: DESINFORMACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE GESTIÓN	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 27. Los alumnos no poseen una adecuada formación sobre los órganos de participación y estructuras de gestión del centro.	.67
Item 28. Los alumnos poseen una deficiente información sobre los procesos administrativos.	.61
VALOR DE LAMBDA	
	1.78
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,93%

Tabla 143. Factor 7: Debilidades de la optatividad

FACTOR 7: DEBILIDADES DE LA OPTATIVIDAD	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 42. El número de plazas por optativa no es el adecuado y suficiente.	.62
Item 43. Las asignaturas optativas no se escogen libremente.	.52
Item 44. Las optativas no se eligen en base a unos criterios previos.	.68
VALOR DE LAMBDA	
	1.77
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,90%

Tabla 144. Factor 8: Prácticas inadecuadas

FACTOR 8: PRÁCTICAS INADECUADAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 33. Las prácticas o se programan adecuadamente.	.75
Item 34. Las prácticas duran poco tiempo, son insuficientes	.75
VALOR DE LAMBDA	
	1.76
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,88%

Tabla 145. Factor 9: Horarios defectuosos

FACTOR 9: HORARIOS DEFECTUOSOS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 47. Los horarios se confeccionan con lentitud.	.58
Item 48. Se da la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria.	.39
Item 49. Los horarios son muy cambiantes.	.65
VALOR DE LAMBDA	
	1.73
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2.84%

Tabla 146. Factor 10: Problemas con la elección de carrera

FACTOR 10: PROBLEMAS CON LA ELECCIÓN DE CARRERA	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 9. Los alumnos se ven obligados a elegir carreras que no estaban entre sus preferencias.	.71
Item 10. Los números clausus entorpecen la entrada a la carrera deseada.	.67
Item 11. La elección de carrera no es siempre la más adecuada.	.71
VALOR DE LAMBDA	
	1.73
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,83%

Tabla 147. Factor 11: Petición de impresos y documentación

FACTOR 11: PETICIÓN DE IMPRESOS Y DOCUMENTACIÓN	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 17. Se requieren excesivos documentos para cualquier gestión.	.79
Item 18. No se explicitan los documentos necesarios para algunas gestiones	.69
VALOR DE LAMBDA	1.68
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	2,76%

Tabla 148. Factor 12: Problemas en el proceso de matriculación

FACTOR 12: PROBLEMAS EN EL PROCESO DE MATRICULACIÓN	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 12. El plazo de matriculación es insuficiente.	.59
Item 13. Se da un exceso de alteraciones de matrículas.	.63
Item 14. La cumplimentación de las matrículas es compleja.	.59
Item 19. El proceso de matriculación es lento y desorganizado.	.30
VALOR DE LAMBDA	1.61
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	2,64%

Tabla 149. Factor 13: Desinformación sobre actividades extra-académicas y reuniones científicas

FACTOR 13: DESINFORMACIÓN SOBRE ACTIVIDADES EXTRA-ACADÉMICAS Y REUNIONES CIENTÍFICAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 29. Existe muy poca información sobre actividades culturales y deportivas del centro.	.77
Item 30. Existe muy poca información sobre seminarios, jornadas, cursos y actividades académicas complementarias.	.80
VALOR DE LAMBDA	1.58
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	2,59%

Tabla 150. Factor 14: Desajustes de las horas de clase

FACTOR 14: DESAJUSTES DE LAS HORAS DE CLASE	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 50. Las horas de clase están muy dispersas en el horario.	.55
Item 51. Se dan demasiadas horas de clase.	.70
Item 52. Las clases duran demasiado tiempo.	.31
VALOR DE LAMBDA	1.37
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	2,25%

Tabla 151. Factor 15: Problemas que afectan al alumnado

FACTOR 15: PROBLEMAS QUE AFECTAN AL ALUMNADO	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 24. Los alumnos se incorporan a principio de curso demasiado tarde a las clases.	.69
Item 25. Los alumnos se ven obligados a faltar a clase.	.31
Item 26. Los alumnos sufren un alto fracaso académico.	.53
VALOR DE LAMBDA	
	1.35
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,22%

Tabla 152. Factor 16: Problemas relacionados con los contenidos de las asignaturas

FACTOR 16: PROBLEMAS RELACIONADOS CON LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 36. Las asignaturas cuatrimestrales no poseen un volumen de contenidos congruentes con el tiempo en que éstas se imparten.	.38
Item 37. Los contenidos de las asignaturas no se explicitan antes de matricularse.	.44
VALOR DE LAMBDA	
	1.35
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,21%

Tabla 153. Factor 17: Problemas relacionados con las gestiones administrativas

FACTOR 17: PROBLEMAS RELACIONADOS CON LAS GESTIONES ADMINISTRATIVAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 15. Las gestiones administrativas son demasiado lentas.	.63
Item 16. Las gestiones administrativas sólo pueden hacerse por la mañana.	.57
VALOR DE LAMBDA	
	1.27
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,09%

Tabla 154. Factor 18: Poca utilidad de la libre configuración

FACTOR 18: POCA UTILIDAD DE LA LIBRE CONFIGURACIÓN	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 46. En la práctica la libre configuración no sirve para nada.	.35
VALOR DE LAMBDA	
	1.23
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	
	2,02%

Tabla 155. Factor 19: Instalaciones inadecuadas

FACTOR 19: INSTALACIONES INADECUADAS	
ITEMS QUE LO CONFORMAN	carga factorial
Item 60. Las instalaciones del centro no están diseñadas pensando en la posibilidad de organizar actividades de formación relacionadas con las asignaturas.	.74
VALOR DE LAMBDA	1.11
PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA POR EL FACTOR	1,81%

◆ **Objetivo 13. Determinar si se producen diferencias significativas en la opinión del alumnado, acerca de un conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios presentados en formato de escala likert (PROAC) en los años 1997 y 1998, según las características diferenciales de la muestra seleccionada.**

Si recordamos, las variables que determinan las características diferenciales de las muestras seleccionadas son: género, curso y especialidad de los sujetos participantes, ya que el año de pasación lo vamos considerar como variable determinante para conocer la evolución temporal de las problemáticas (dedicándole un estudio específico). Para la determinación de la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas por género y entre los diversos cursos y especialidades contemplados respecto a la puntuación total alcanzada en la escala hemos calculado 6 análisis de varianza¹. Los ANOVAS calculados son simples, tomándose para todos los casos un nivel de significación $\alpha = 0.05$ y habiéndose comprobado los supuestos previos de homoscedasticidad, independencia y normalidad de las distribuciones para la aplicación de este tipo de pruebas.

¹ Dos por cada año de pasación y para cada una de las variables consideradas: sexo, curso y especialidad.

Tabla 156. Comprobación y estrategias de los supuestos previos para aplicación de los Análisis de Varianza y "t" de Student

Supuestos Pasación	Homoscedasticidad		Normalidad		Independencia	
Pasación 1997	<p>✓ <u>Prueba de Levene</u> para:</p> <p>-Sexo. Valor de la prueba: 0.043 / p=0.835</p> <p>-Curso. Valor de la prueba: 0.503 / p=0.774</p> <p>-Especialidad. Valor de la prueba: 2.192 / p=0.026*</p>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>No</p>	<p>✓ <u>Prueba de Kolmogorov-Smirnov</u>. Valor de la prueba Zk-s=0.023. Valor de p asintótica=0.108</p> <p>✓ <u>Gráfico Q-Q</u>: La mayoría de puntos se ajustan a la diagonal principal.</p> <p>✓ <u>Valor de Asimetría</u>: 0.069</p> <p>✓ <u>Diagrama de tallo y hojas</u>: La representación se asemeja a una curva normal</p>	Sí	<p>Prueba de esfericidad de Bartlett. Valor de la prueba $\chi^2=11461.676$ Valor de p= 0.000</p>	Sí
Pasación 1998	<p>✓ <u>Prueba de Levene</u> para:</p> <p>-Sexo. Valor de la prueba: 0.066 / p=0.797</p> <p>-Curso. Valor de la prueba: 0.577 / p=0.717</p> <p>-Especialidad. Valor de la prueba: 1.598 / p=0.121</p>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>✓ <u>Prueba de Kolmogorov-Smirnov</u>. Valor de la prueba Zk-s=0.026. Valor de p asintótica=0.067</p> <p>✓ <u>Gráfico Q-Q</u>: Algunos puntos se desvían de la diagonal principal (leve asimetría negativa).</p> <p>✓ <u>Valor de Asimetría</u>: -0.201</p> <p>✓ <u>Diagrama de tallo y hojas</u>: La representación se asemeja a una curva normal</p>	Sí	<p>Prueba de esfericidad de Bartlett. Valor de la prueba $\chi^2=16884.51$ Valor de p= 0.000</p>	Sí

Gráfico 52. Normal gráfico Q-Q de total prueba en 1997

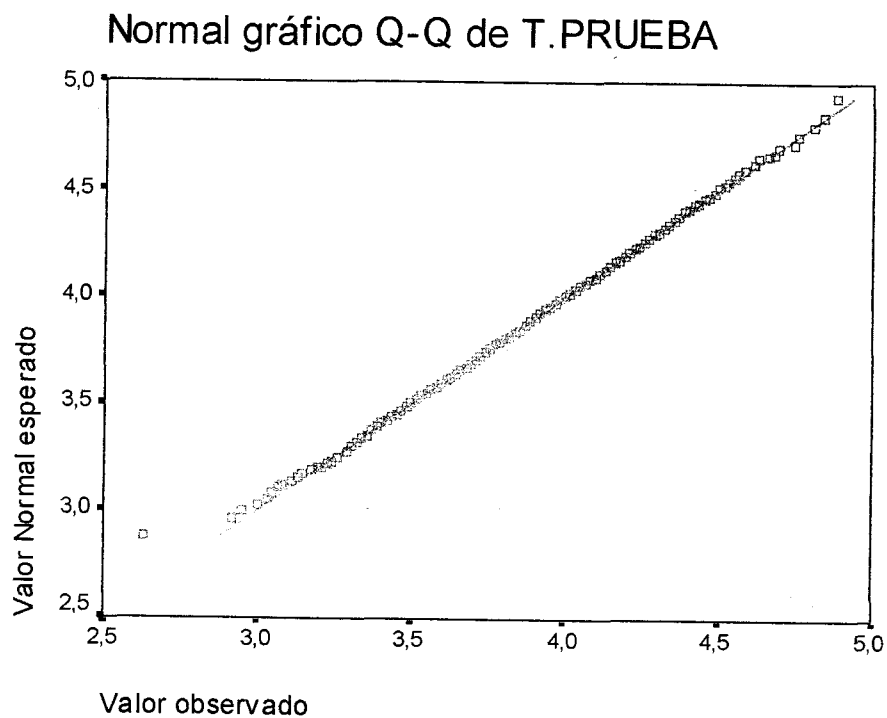


Gráfico 53. Normal gráfico Q-Q de total prueba en 1998

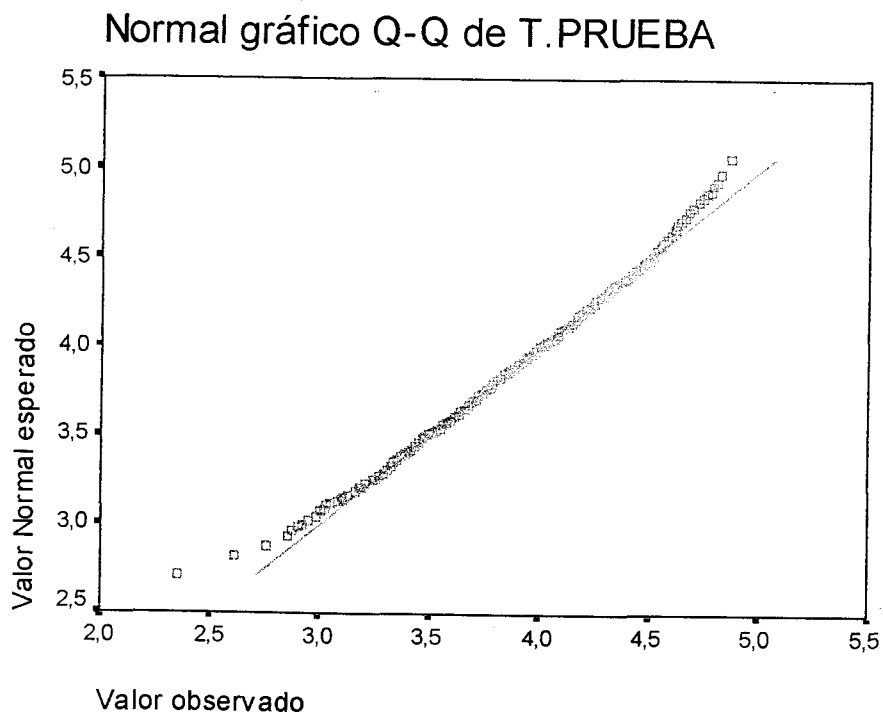
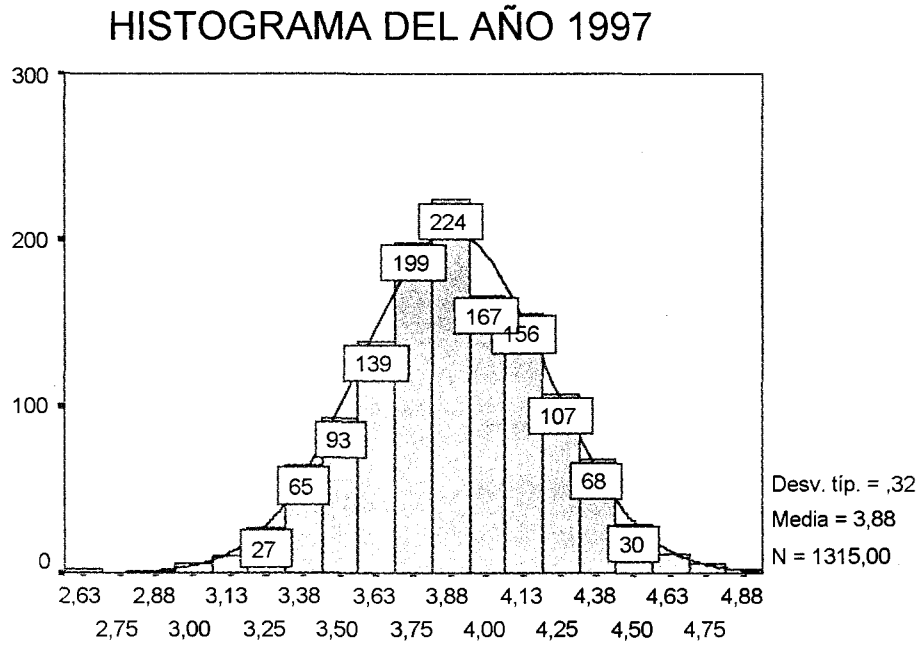
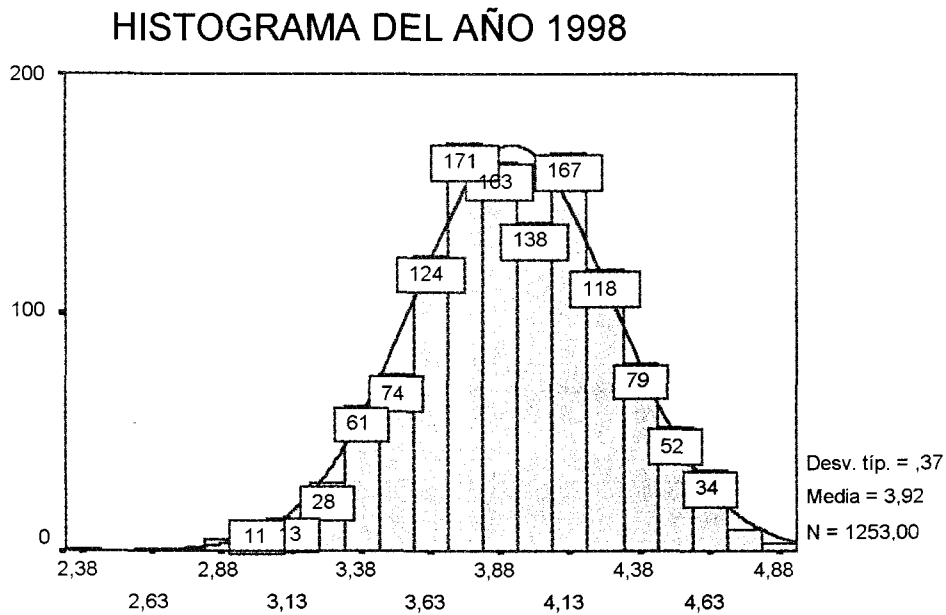


Gráfico 54. Histograma del año 1997



T.PRUEBA

Gráfico 55. Histograma del año 1998



T.PRUEBA

Gráfico 56. Diagrama de Tallo y Hojas del año 1997

T.PRUEBA Stem-and-Leaf Plot for
AÑO= curso 96-97

Frequency	Stem &	Leaf
7,00	Extremes	(=<3,03)
5,00	30 .	&
3,00	31 .	2&
20,00	32 .	2599&
43,00	33 .	0225557778&
62,00	34 .	000133355666888
105,00	35 .	00001113333444666888889999
121,00	36 .	1111222224444666677779999999
147,00	37 .	000002222224444455555777799999
165,00	38 .	000002222233333555557777788888888
161,00	39 .	000000111111333333555556666688888
150,00	40 .	00000011113333344444666688889999
113,00	41 .	1111122224444666677779999
81,00	42 .	00002224455577799
61,00	43 .	0022233335577788
30,00	44 .	013568
20,00	45 .	0346&
9,00	46 .	1&
6,00	Extremes	(>=4,74)

Stem width: ,10
Each leaf: 4 case(s)
& denotes fractional leaves.

Gráfico 57. Diagrama de Tallo y Hojas del año 1998

T.PRUEBA Stem-and-Leaf Plot for
AÑO= curso 97-98

Frequency	Stem &	Leaf
9,00	Extremes	(=<2,92)
4,00	29 .	8&
3,00	30 .	&&
13,00	31 .	26&
20,00	32 .	0579&
41,00	33 .	022335577&
60,00	34 .	001133355566688
76,00	35 .	001333444668889999
109,00	36 .	1112222446666777799999
130,00	37 .	00000222244444555557777999999
114,00	38 .	0000022223333355557777888
135,00	39 .	0000001111133333555566668888888
133,00	40 .	0000000111333334466668888899999
123,00	41 .	11111222244444666677779999
92,00	42 .	0000222444455557779999
57,00	43 .	00222333577788
47,00	44 .	00111335568
51,00	45 .	0011133346889
21,00	46 .	11267&
6,00	47 .	&
4,00	48 .	&

Stem width: ,10
Each leaf: 4 case(s)
& denotes fractional leaves.

Como muestra la tabla anterior sólo se da una violación de los supuestos previos al ANOVA. Esta violación es la de la homoscedasticidad en la variable especialidad y para la pasación de 1997. No hemos considerado violación del supuesto de normalidad la leve desviación (asimetría negativa) de la distribución de 1998, ya que diversos autores (Gil y otros, 1995) consideran como normales aquellas distribuciones en las que se han obtenido valores de asimetría que oscilen entre $\pm 0,5$, como es nuestro caso (-0,201). Por tanto, desde este punto de vista podríamos afirmar que también se cumple el supuesto de normalidad en la pasación de 1998.

Por otra parte los gráficos Q-Q, los histogramas y los diagramas de tallo y hojas para ambos años revelan la levedad de la violación que se da sobre la normalidad de la distribución de 1998.

Todo ello indica por tanto, que es viable la aplicación de la prueba del Análisis de Varianza, máxime cuando debemos de tener en cuenta que " *la violación de dichos supuestos paramétricos no invalida el análisis, ya que estas pruebas suelen ser lo suficientemente robustas, como para no verse seriamente afectadas por ligeras violaciones de los supuestos paramétricos*" (Bisquerra, 1989:31) En este sentido los resultados de los 6 ANOVAS calculados han sido los siguientes:

RESULTADOS

Tabla 158. ANOVA de género por total prueba en el año 1997. *Diferencias significativas con un nivel $\alpha= 0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	8,493E-02	1	8,493E02	0,836	0,361
Intra-grupos	133,388	1313	0,102		
Total	133,473	1314			

Tabla 159. ANOVA de género por total prueba en el año 1998. *Diferencias significativas con un nivel $\alpha=0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	1,285	1	1,285	9,65	0,002*
Intra-grupos	166,572	1251	0,133		
Total	167,857	1252			

Los resultados obtenidos permiten afirmar que para la pasación de 1997, la variable género no ha resultado determinante $p=0.361$ (media de hombres: 3.86 y media de mujeres: 3.88). Sin embargo, en la pasación de 1998 dicha variable ha reportado diferencias significativas entre hombres y mujeres $p=0.002$, habiéndose obtenido unos valores para este año a nivel de medias de 3.86 el grupo de los hombres ($N=351$) y 3.93 el de las mujeres ($N=902$).

Tabla 160. ANOVA de Curso por total prueba en el año 1997. *Diferencias significativas con un nivel $\alpha=0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	2,688	5	0,538	5,381	0,000*
Intra-grupos	130,784	1309	9,991E-02		
Total	133,473	1314			

Tabla 161. ANOVA de Curso por total prueba en el año 1998. *Diferencias significativas con un nivel $\alpha=0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	4,504	5	0,901	6,877	0,000*
Intra-grupos	163,353	1247	0,131		
Total	167,857	1252			

Los resultados obtenidos indican que para los 2 años de pasación se producen diferencias significativas $p=0.000$. Podemos entonces afirmar, que los diferentes cursos contemplados han puntuado de manera significativamente diferente en nuestra escala. A este respecto recordemos que:

En la pasación de 1997 han sido 4º y 3º curso los que con unas medias de 4.14 y 3.93 respectivamente han alcanzado las máximas puntuaciones, mientras han sido 1º y 1º de segundo ciclo los que menor puntuación ha obtenido con unas medias de 3.83 y 3.86. Con unas medias que oscilan entre 3.87 y 3.93 se sitúan el resto de cursos. Podemos destacar el hecho de que sean los primeros cursos los que con menos incidencia sientan determinadas problemáticas mostradas en la escala, mientras sean los últimos cursos, los que con más años de experiencia se muestren más de acuerdo con las problemáticas propuestas. Podría decirse que a mayor experiencia mayor conocimiento de causa, y para el caso que nos ocupa mayor concienciación de que la reforma de las enseñanzas universitarias esta provocando problemáticas de diferente índole.

En la pasación de 1998 y de manera similar a lo dicho para la pasación de 1997, han sido los cursos de 4º y 3º los que mayores puntuaciones han obtenido con unas medias de 4.02 y 3.97 respectivamente. De igual manera los cursos con puntuaciones más bajas han sido 1º y 1º de segundo ciclo con media de 3.85 y 3.80. El resto de cursos han obtenido medias con valores comprendidos entre 3.91 y 3.97. La conclusión que podemos extraer para este año es semejante a la extraída para el anterior.

Tabla 162. ANOVA de Especialidad por total prueba en el año 1997.
*Diferencias significativas con un nivel $\alpha= 0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	1,792	8	0,224	2,222	0,024*
Intra-grupos	131,681	1306	0,101		
Total	133,473	1314			

Tabla 163. ANOVA de Especialidad por total prueba en el año 1998.
*Diferencias significativas con un nivel $\alpha= 0.05$

FV	SC	GL	MC	F	Sig.Estadística
Inter-grupos	9,956	8	1,244	9,804	0,000*
Intra-grupos	157,902	1244	0,127		
Total	167,857	1252			

Los resultados obtenidos indican que para los 2 años de pasación se producen diferencias significativas $p=0.024$ para 1997 y $p=0.000$ para 1998. Podemos entonces afirmar, que las diferentes especialidades contempladas han puntuado de manera significativamente diferente en nuestra escala. En este sentido debemos hacer notar que:

En la pasación de 1997 han sido las especialidades de Pedagogía, E. Primaria y E. Física las que han obtenido las puntuaciones más altas, con medias de 3.92, 3.91 y 3.89 respectivamente. Podemos afirmar que son las especialidades que con mayor incidencia han puntuado el catálogo de problemas planteado, y por tanto las más críticas respecto a la problemática asociada a la reforma de las enseñanzas universitarias. Por su parte las especialidades de E. Musical, E. Especial y Lengua Extranjera con medias de 3.80 y 3.83 para las dos últimas respectivamente son ligeramente menos críticas que la anteriores, percibiendo con menor intensidad las problemáticas propuestas. El resto de especialidades han alcanzado medias que oscilan entre 3.86 y 3.88.

En la pasación de 1998 se han obtenido parecidos resultados, con ligeras diferencias. Así, siguen siendo las especialidades de Pedagogía y E. Primaria las que mayores puntuaciones han obtenido, pero además y como novedad para este año se les ha unido E. Infantil. Las medias obtenidas por estas especialidades son de 3.97, 3.95 y 4.06 respectivamente. De manera similar las especialidades con menores puntuaciones siguen siendo E. Musical con una media de 3.74, Lengua Extranjera con una media de 3.82, y como novedad se les une Audición y Lenguaje con una media de 3.84. El resto de especialidades han alcanzado medias que oscilan entre 3.86 y 3.95.

Todos estos resultados pueden deben tener algún tipo de explicación. El hecho de que existan especialidades y cursos más críticos puede obedecer a diferentes motivos. Nosotros por nuestra parte aventuramos los siguientes:

1. Los últimos cursos se muestran más críticos debido a la mayor experiencia en la vida académica de la Facultad. Por el tiempo que llevan en la misma se les supone una serie de vivencias y conocimientos que los habilitan para mostrarse más incisivos a la hora de valorar las problemáticas propuestas.
2. En cuanto a las especialidades creemos que Pedagogía y Educación Primaria se muestran más críticas que otras especialidades por que son las más numerosas. Esto dicho así parece un poco reduccionista. Sin embargo debemos pensar en lo que ello conlleva; una serie de procesos consustanciales a dichas titulaciones que pueden ayudar a explicar este hecho. Por ejemplo la especialidad de Pedagogía era la especialidad con mayor optatividad, y por tanto mayor número de asignaturas. Por otra parte ha sido siempre una especialidad donde el Prácticum se ha desarrollado de manera más problemática, sin la rigurosidad organizativa de los de Magisterio. Los solapamientos de asignaturas estaban a la orden del día, el exceso de asignaturas por cuatrimestre también; en suma la complejidad organizativa de esta especialidad puede explicar por que es la más crítica.

En cuanto a la especialidad de Educación Primaria la justificación se nos presenta más problemática, puesto que si bien es verdad que son los más numerosos de la Facultad no deja de ser cierto también que no cuentan con los problemas que padecen los alumnos de Pedagogía. No obstante esta opinión crítica pueda deberse a tres motivos principalmente:

1. Que es la especialidad con una menor probabilidad de inserción laboral de todas las existentes², lo cual provoca una cierta frustración entre el alumnado que la compone.

² Esta afirmación queda refrendada por el hecho de que la especialidad E. Primaria es la especialidad en la que menos plazas se ofertan en las oposiciones.

2. Que es una especialidad integrada por un gran porcentaje de alumnos que provienen de otras titulaciones.
3. Que es una especialidad que no cuenta con el respaldo de ningún área de conocimiento o departamento, como lo están otras.

La confluencia de todos estos motivos puede justificar el carácter crítico que poseen sus alumnos, frente a las moderadas críticas de otras especialidades cuyos alumnos poseen perspectiva de futuro laboral, apoyo de algún departamento y vocación profesional por la titulación en la que estudian.

VIII.1.2.2. ESTUDIO LONGITUDINAL III

♦ **OBJETIVO 14. Constatar cómo ha evolucionado la opinión del alumnado acerca del conjunto de problemas académicos asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios y presentados en forma de escala de opinión, en dos años diferentes.**

Para la tratar de determinar la evolución de la opinión del alumnado a lo largo de cursos diferentes en la escala PROAC hemos calculado diversas "t" de student tomando como nivel de significación un nivel de significación de 0.05. La variable de agrupación utilizada ha sido la variable año. Las "t" de Student calculadas nos han permitido determinar:

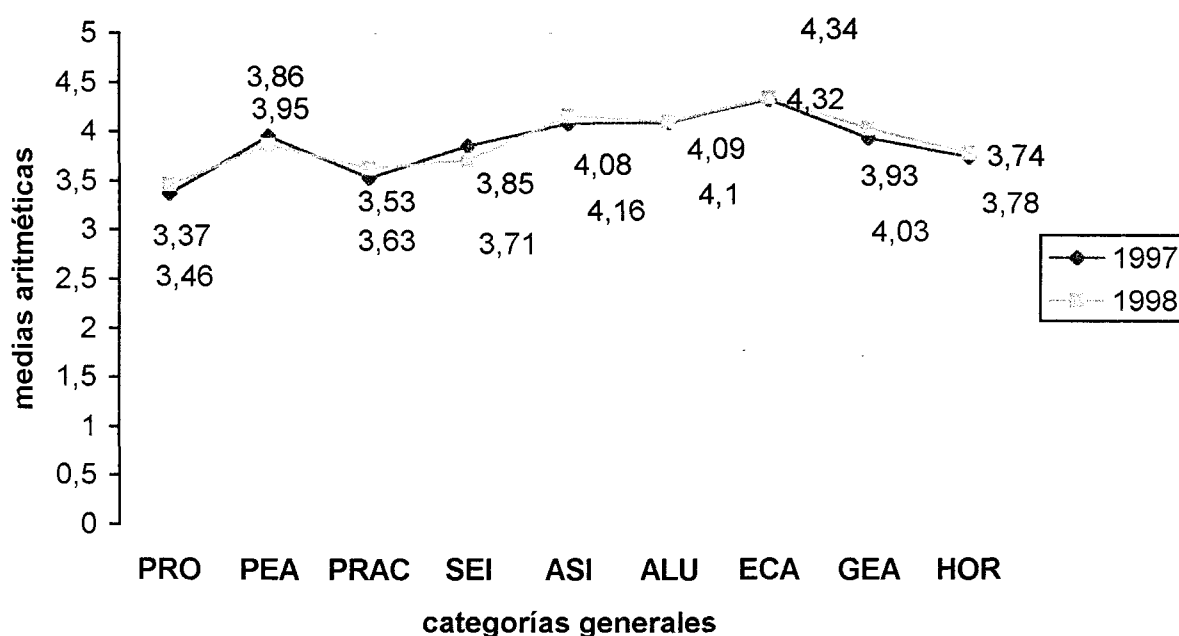
- a) La evolución temporal de la opinión global que mantienen los alumnos respecto de la escala PROAC.
- b) La evolución temporal de la opinión de los alumnos acerca de cada una de las 9 categorías de problemas generales contempladas en la escala PROAC.

RESULTADOS

Tabla 164. Comparación de los resultados obtenidos en la escala PROAC por cada una de las categorías generales y de los totales de prueba contempladas en los años 1997 y 1998. *Diferencias significativas con un $\alpha = 0,05$

Categoría	Media 1997	Media 1998	Valor de "t"	Significación estadística
PROFESOR	3.37	3.46	-3.01	0.003*
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	3.95	3.86	2.78	0.005*
PRÁCTICAS	3.53	3.63	-3.29	0.001*
SERVICIOS E INSTALACIONES	3.85	3.71	5.71	0.000*
ASIGNATURA	4.08	4.16	-4.05	0.000*
ALUMNO	4.09	4.10	-0.32	0.000*
ELECCIÓN DE CARRERA	4.32	4.34	-0.63	0.528
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	3.93	4.03	-4.62	0.000*
HORARIO	3.74	3.78	-1.81	0.07
TOTAL PRUEBA	3.88	3.91	-2.86	0.004*

Gráfico 58. Medias aritméticas obtenidas por año y categoría general en la escala PROAC en los años 1997 y 1998



LEYENDA:
PRO: PROFESOR
PEA: PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN
PRAC: PRÁCTICAS
SEI: ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES
ALU: ALUMNO
ASI: ASIGNATURA
ECA: ELECCIÓN DE CARRERA
GEA: GESTIONES ADMINISTRATIVAS
HOR: HORARIO

Como podemos observar se producen diferencias estadísticamente significativas entre las medias totales de 1997 y 1998. Para el caso que nos ocupa significa que la opinión del alumnado ha evolucionado significativamente hacia un mayor grado de incidencia en su apreciación de la problemática académica asociada a la reforma de las enseñanzas universitarias, lo cual equivale a decir que los alumnos de 1998 están más de acuerdo con esta problemática que los de 1997, es decir, tienen una opinión más homogénea al identificar el conjunto de problemáticas presentadas. En opinión del alumnado los problemas lejos de solucionarse parecen agravarse. Sería no obstante conveniente, determinar la evolución que se ha producido en cada una de las categorías generales contempladas. Por ello hemos comparado los resultados obtenidos por cada una de ellas en los años 1997 y a 1998 a fin de constatar la existencia o no de significación estadística. Los resultados obtenidos muestran fundamentalmente tres aspectos a destacar:

- a) Que en las categorías PROFESOR, PRÁCTICAS, ASIGNATURA, ALUMNO y GESTIONES ADMINISTRATIVAS se ha producido una evolución significativa $p \leq 0.05$ en la opinión de los alumnos hacia un mayor acuerdo con los problemas específicos relacionados con estas categorías; o lo que es lo mismo, un agravamiento de los problemas que hacen referencia a dichas categorías desde la opinión del alumnado.
- b) Que en las categorías PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS E INSTALACIONES se ha producido el efecto contrario, es decir una evolución significativa $p \leq 0.05$ hacia un menor acuerdo con los problemas específicos relacionados con estas categorías, es decir una mejora de los problemas que hacen referencia a dichas categorías, según la opinión del alumnado.
- c) Que en las categorías ELECCIÓN DE CARRERA Y HORARIO se ha generado un cierto estancamiento, ya que aunque sus puntuaciones se han incrementado a nivel de medias, su comparación por año no es significativa

$p > 0.05$, es decir, los problemas no se resuelven, pero desde su punto de vista tampoco se han agravado.

VIII.1.3. CUESTIONARIOS QUAPRO

VIII.1.3.1. ESTUDIO TRANSVERSAL VII

♦ **OBJETIVO 15.** *Cuantificar a través de determinados indicadores medidos mediante cuestionarios (QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores) la problemática derivada de la reforma de los nuevos planes de estudios universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.*

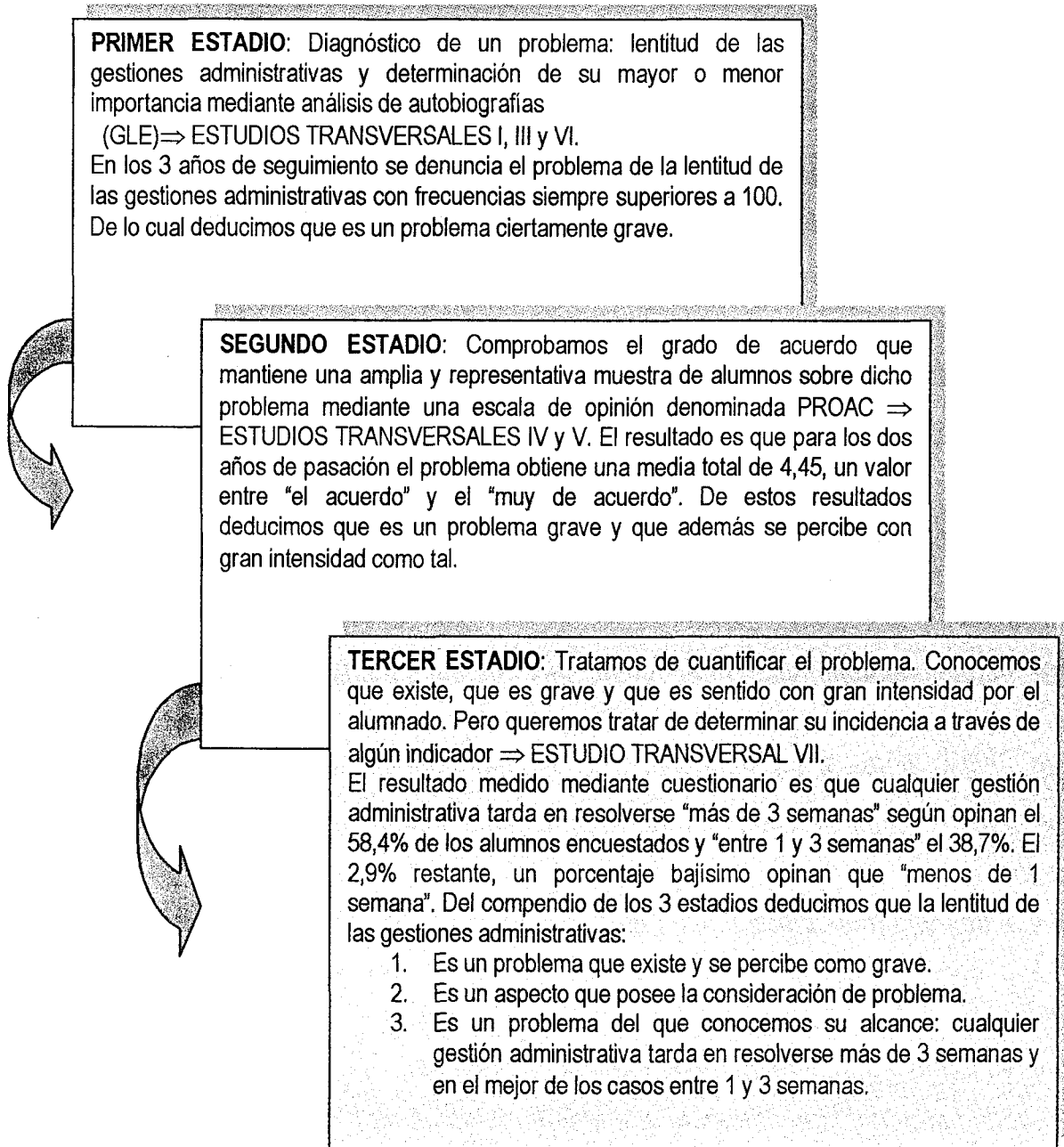
CUESTIONARIO QUAPRO-ALUMNOS

INTRODUCCIÓN

Recordemos que el estudio transversal VII tiene por objeto cuantificar mediante algunos indicadores (frecuencias, promedios, porcentajes...) el conjunto de problemas asociados en mayor o menor medida con la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios. Es el estadio final de un largo proceso, en el que primero se ha diagnosticado y medido la incidencia de los desajustes y disfunciones (estudios transversales I, III y VI), se ha comprobado el grado de acuerdo que una muestra representativa de alumnos ha mostrado hacia ellos (estudios transversales IV y V) y finalmente se han obtenido una serie de indicadores sobre ellos que nos han permitido determinar su verdadera incidencia.

Se trata de tres procesos bien distintos, pero íntimamente relacionados y encadenados en la búsqueda simultánea de evidencias y conclusiones robustas. Con el siguiente ejemplo referido al problema de la lentitud de las gestiones administrativas (GLE) pretendemos clarificar cualquier duda, por si la hubiese:

Figura 24. Ejemplo del proceso seguido a través de la disfunción GLE: lentitud de las gestiones administrativas



Con este ejemplo hemos tratado de mostrar el proceso seguido con el resto de desajustes específicos y categorías generales de problemas.

En cuanto al cuestionario que nos ocupa en este apartado, sería conveniente también recordar que fue pasado a una muestra representativa del alumnado de la FCCE en febrero de 2000. Exactamente a 1104 alumnos/as de las distintas especialidades que se imparten en la Facultad, y que fueron seleccionados mediante un tipo de muestreo aleatorio estratificado proporcional. El número de ítems del cuestionario es de 44, más un diferencial semántico de 8 escalas. El cuestionario es multidimensional, incluyendo las siguientes dimensiones: EVALUACIÓN, ALUMNO, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ASIGNATURA, HORARIO, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES, PROFESOR, PLAN DE ESTUDIOS Y PRÁCTICAS.

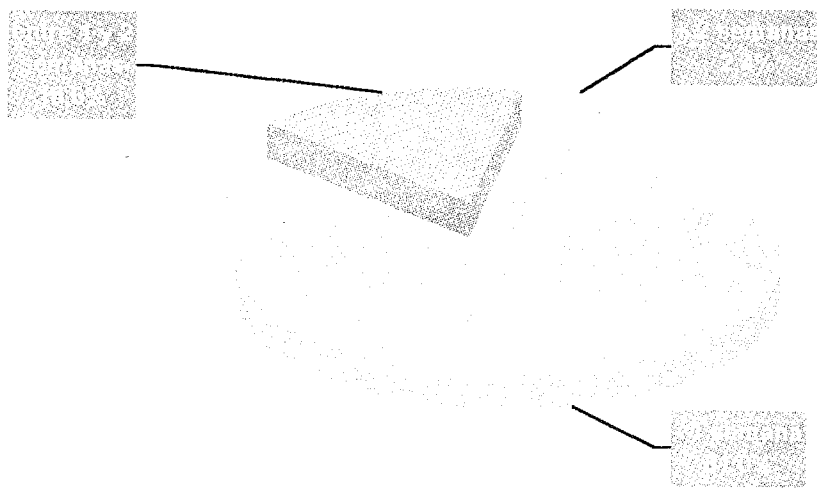
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO QUAPRO-ALUMNOS

ITEM 1: ¿Cuánto tiempo suele transcurrir entre la realización de un examen y el siguiente?

Tabla 165. Resultados obtenidos en el ítem 1 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 semana	894	81%
Entre 1 y 2 semanas	183	16,6%
Más de 2 semanas	27	2,4%
Total	1104	100%

Gráfico 59. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 1



Como podemos apreciar un 81% de los alumnos encuestados opinan que el espacio de tiempo que media entre examen y examen es inferior a **1 semana**. Un 16,6%, **Entre 1 y 2 semanas**; y sólo un 2,4% **Más de 2 semanas**. Parece claro que, según la opinión del alumnado, se produce una concentración en la realización de los exámenes que alcanza su punto más álgido, cuando, como veremos con posterioridad, les coinciden 2 exámenes el mismo día; e incluso a la misma hora. El intervalo temporal entre prueba y prueba es demasiado escaso e insuficiente para la adecuada preparación de las mismas.

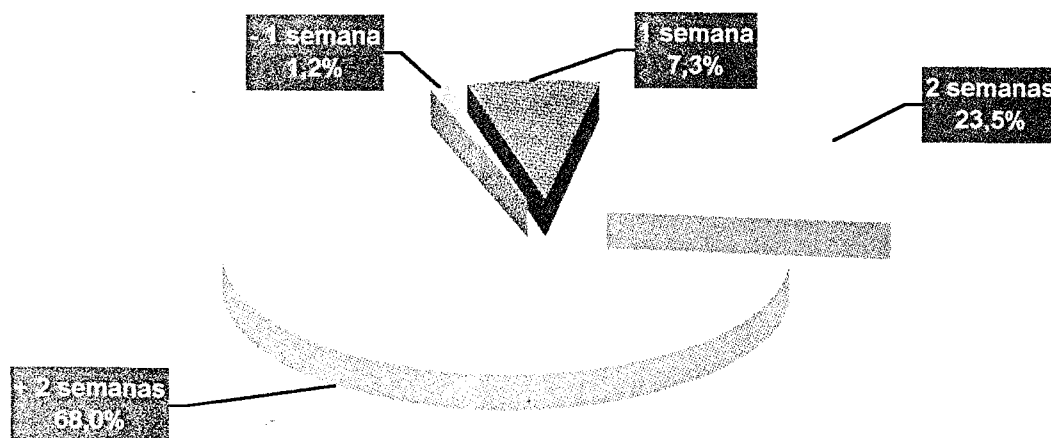
Si a todo esto, añadimos el elevado número de asignaturas que emplean el examen como instrumento de evaluación exclusivo o combinado, junto al elevado número de asignaturas que tienen por cuatrimestre los alumnos, obtendremos unas condiciones muy desfavorables y adversas para la promoción de los estudiantes a lo largo de sus ciclos formativos

ITEM 2: ¿Cuánto tiempo tardan tus profesores en darte las notas de los exámenes?

Tabla 166. Resultados obtenidos en el ítem 2 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Más de 2 semanas	751	68%
2 semanas	259	23,5%
1 semana	81	7,3%
Menos 1 semana	13	1,2%
Total	1104	100%

Gráfico 60. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 2



El 68% de los alumnos opinan que sus profesores tardan en exponerles públicamente sus calificaciones, **Más de 2 semanas**; y **2 semanas**, un 23,5% de los mismos. Sólo un 8,5% de los encuestados opina que sus profesores les hacen públicas sus notas en **1 semana o menos**. En definitiva, el tiempo que tardan los profesores en exponer los resultados de sus pruebas es en general alto, aspecto ciertamente matizable desde la perspectiva del profesorado, si como veremos con posterioridad la media de alumnos de muchos profesores en la FCCE de la Universidad de Granada ronda los 200 alumnos en cada cuatrimestre.

Aunque existen reglamentos de exámenes que obligan a los profesores a hacer públicas sus notas en un periodo máximo no superior a los 15 días, los profesores se sienten desbordados en su trabajo, y no consiguen cumplir, ni con sus obligaciones, ni con los reglamentos y normativas vigentes. En este sentido pongámonos en el caso extremo de un profesor que tenga concentrada toda su docencia en un cuatrimestre; a poco que tenga 3 ó 4 grupos se verá literalmente enterrado por “*montañas*” de exámenes (500 como pocos), eso sin contar que haya de corregir trabajos, hacer entrevistas presenciales o atender a los alumnos en tutorías. Todo ello simultaneado con alguna que otra reunión de departamento, trabajo de investigación o asistencia a alguna comisión de la Facultad.

ITEM 3: Intenta recordar si además del examen se ha utilizado algún criterio/forma de evaluación complementario este cuatrimestre. Si existe alguno de los siguientes, ordénalos como (1º, 2º, 3º, 4º y 5º) según su mayor o menor uso. Los criterios/formas de evaluación son: trabajos individuales, trabajos en grupo, lecturas, participación y asistencia y otros.

Tabla 167. Resultados obtenidos en el ítem 3 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

CRITERIO/FORMA DE EVALUACIÓN	Fi	Rango
Trabajos individuales	414	1º
Trabajos en grupo	412	2º
Participación y asistencia	142	3º
Lecturas	38	4º
Otros	23	5º

Existen dos criterios o formas de evaluación complementarias al examen¹ que destacan de las demás significativamente por su mayor uso ($p \leq 0.05^2$ al ser comparadas con el resto de frecuencias de las demás estrategias de evaluación). Dichas formas son los **Trabajos**, bien en formato

¹ En el ítem 37 se pone de manifiesto que es el procedimiento de evaluación por excelencia, con un 85% de uso

² Prueba de contraste utilizada: “chi cuadrado”, con un nivel de confianza del 95%

individual o colectivo que alcanzan la mayor frecuencia en el primer puesto. En una posición intermedia se sitúa la **Participación y Asistencia** con una frecuencia en el primer puesto de 142. Finalmente, resulta evidente que las **Lecturas**, y aún más, **Otras formas** de evaluación han obtenido frecuencias realmente bajas en el primer puesto. Esa tendencia parece indicar que su uso como forma complementaria al examen, según la opinión del alumnado es más bien baja o escasa.

Otro aspecto relevante de los resultados obtenidos es que el examen está complementado en un alto porcentaje de las ocasiones por alguna forma/criterio de evaluación adicional. Sólo cabe preguntarse en qué medida cuentan en la nota final estas formas/criterios de evaluación, y a veces, si realmente cuentan en dicha calificación. A este respecto desarrollamos una inspección de los programas de asignaturas objeto de estudio en el apartado de evaluación. El resultado fue que de los 48 programas examinados, en aquellos donde encontramos especificada la ponderación que se le daba al examen, sólo 25, en todos los casos la nota final correspondía en el 50% o más al examen. Por otra parte, el modelo más usual de ponderación es aquel en el que al examen se le concede el 80% de la nota final y el resto (20%) corresponde a otros criterios/formas de evaluación. De esta tendencia nace el procedimiento de multiplicar la nota del examen por un coeficiente corrector (0.8 habitualmente) o cualquier otra cifra dependiendo del porcentaje de ponderación.

En cualquier caso, podemos comprobar la congruencia que existe entre estos resultados y los obtenidos en el apartado de innovación pedagógica. No olvidemos a este respecto, que tanto desde los resultados obtenidos en este ítem 3, como en el apartado de innovación educativa, podemos apreciar:

1. La mayoritaria presencia del examen como forma de evaluación, bien en solitario o acompañado con alguna otra forma/criterio complementaria.

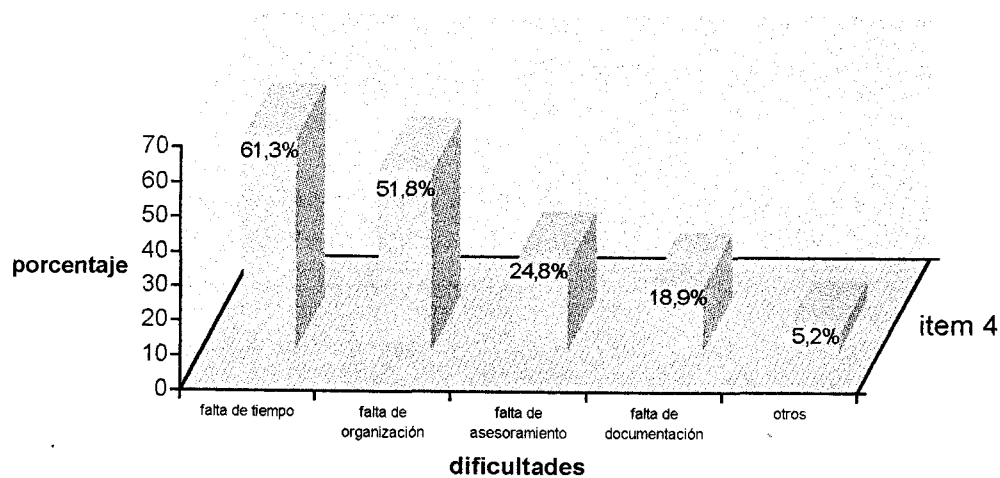
2. La mayor dependencia de la nota final de la calificación obtenida en el examen y en menor cuantía de otras formas/criterios de evaluación.

ITEM 4: ¿Qué dificultades encuentras para realizar los trabajos en grupo?

Tabla 168. Resultados obtenidos en el ítem 4 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	frecuencia	porcentaje
Falta de tiempo	677	61,3%
Falta de organización con los compañeros/as	572	51,8%
Falta de asesoramiento	274	24,8%
Falta de documentación, materiales y libros	209	18,9%
Otros	57	5,2%

Gráfico 67. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 4



Para los alumnos encuestados las dos grandes dificultades en la realización de los trabajos en grupo son: la **Falta de tiempo para la realización de los mismos** (61,3%), así como la **Falta de Organización con los compañeros** (51,8%). Tanto la **Falta de asesoramiento del profesorado** con un 24,8% como la **Falta de documentación, materiales y libros** con un 18,9% ocupan el tercer y cuarto puesto respectivamente. Finalmente **Otras dificultades** han alcanzado un 5,2%, o sea el porcentaje más bajo. A continuación en los comentarios del ítem 5 aportaremos datos complementarios sobre este mismo asunto.

ITEM 5: ¿Qué ventajas e inconvenientes le ves al trabajo en grupo?

Del vaciado, análisis y clasificación de la colección de respuestas efectuadas en este ítem hemos elaborado una tabla, donde por especialidad hemos contemplado el conjunto de ventajas e inconvenientes que según la opinión del alumnado encuestado puede atribuirse al trabajo en grupo en el nivel universitario.

Tabla 169. Resultados obtenidos en el ítem 5 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad

ESPECIALIDAD	VENTAJAS							INCONVENIENTES						
	ADP	FRS	DTP	NFC	SSN	EHE	Total	IDC	FOC	OCF	QTE	FAP	FTR	Total
Pedagogía	51	116	92	11	2	2	275	86	151	4	16	8	65	330
Psicopedagogía	70	54	49	4	4	4	85	80	86	4	38	4	20	232
Audición y Lenguaje	21	27	30	2	4	3	87	24	32	5	9	3	12	85
Educación Infantil	60	81	66	-	-	-	207	92	99	-	18	-	42	251
Educación Primaria	72	66	54	-	-	-	192	106	95	-	48	-	24	273
Educación Especial	30	42	30	-	-	-	102	48	54	6	12	-	24	144
Lengua Extranjera	34	52	52	-	-	-	138	48	57	-	18	-	30	153
Educación Musical	42	59	38	-	-	-	139	66	72	-	27	-	29	194
Educación Física	45	42	35	-	-	-	122	54	63	-	36	-	-	153
TOTAL	425	539	446	17	10	10	1447	604	709	19	222	15	246	1815
Porcentajes*	38,4%	48,8%	40,3%	1,5%	0,9%	0,9%	-	54,7%	64,2%	1,7%	20,1%	1,3%	22,2	

*Porcentajes calculados sobre 1104 participantes, al igual que el resto de ítems y tablas

LEYENDA	
<p>VENTAJAS: ADP: Aportación de diferentes puntos de vista. FRS: Fomento de las relaciones sociales. DTP: División de las tareas y realización más rápida. NFC: Nueva forma de llegar al conocimiento. SSN: Sirve para subir nota. EHE: Evitan tener que hacer exámenes.</p>	<p>INCONVENIENTES: IDC: Implicación desigual de los componentes del grupo de trabajo. FOC: Falta de organización con los compañeros/as. DCF: Debería contar más para la nota final. QTE: Quita tiempo al estudio y otras obligaciones. FAP: Falta de asesoramiento del profesorado. FTR: Falta de tiempo para la realización de trabajos.</p>

La primera idea relevante que se desprende del vaciado, reducción y análisis de este ítem es que los alumnos opinan globalmente que la realización de trabajos en grupo tiene un equilibrado número de ventajas y de inconvenientes, exactamente 6 de cada categoría, si bien las frecuencias totales de una y otra, se decantan claramente por los inconvenientes 1.815 Vs 1.447 de la categoría ventajas.

En cuanto a las **VENTAJAS**, destacan claramente tres: La aportación de diferentes puntos de vistas (ADP) con una frecuencia de 425 (38,4%), el Fomento de las relaciones sociales (FRS) con una frecuencia de 539 (48,8%) y la División de tareas y realización más rápida con 446 (40,3%). Con frecuencias mucho más pequeñas y, por tanto, como ventajas menos relevantes encontramos: Nueva forma de llegar al conocimiento (NFC) con una frecuencia de 17 (1,53%), Sirve para subir la nota (SSN) (0,9%) con una frecuencia de 10 y Evitan tener que hacer exámenes (EHE) también con una frecuencia de 10 (0,9%).

Respecto de los **INCONVENIENTES** destacan dos sobre los demás. Uno de ellos, la Falta de organización con los compañeros (FOC) con una frecuencia de 709 (64,2%) es el más relevante y también fue igualmente destacado en los resultados obtenidos en el ítem 4. También encontramos la Implicación desigual de los componentes del grupo (IDC) con una frecuencia de 604 (54,7%). Menos importantes son los inconvenientes acerca de la Pérdida de tiempo para estudiar y realizar otras tareas (QTE) con una frecuencia de 222 (20,1%) y la Falta del tiempo para su realización (FTR), con una frecuencia de 246 (22,2%) y que fue destacado también el ítem 4. No parece ser que la Falta de asesoramiento del profesorado (FAP) y que Debiera contar más para la nota final (DCF) sean realmente inconvenientes relevantes con frecuencias de 15 (1,3%) y 19 (1,72%) respectivamente.

Una exploración más profunda del trabajo en grupo en el nivel universitario tendría sentido por sí misma, ya que permitiría desvelar aspectos tácitos que no suelen recogerse en los cuestionarios referidos a los modelos de organización del trabajo en grupo y a las modalidades explícitas de funcionamiento; cuyos hallazgos podrían poner en entredicho la presumible falta de tiempo para su realización. Nos consta, por comentarios informales de nuestros alumnos que en muchos casos, el trabajo en grupo es una estrategia de supervivencia inteligente. Representa una verdadera modalidad del viejo concepto de Durkheim de *división de tareas en el trabajo*. Mientras unos miembros del grupo elaboran los trabajos de algunas asignaturas, otros confeccionan los de otras. La estrategia persigue la consecución de la máxima eficiencia, es decir, el mayor rendimiento con el mínimo coste. Este procedimiento, como en general todas las estrategias de trabajo en grupo, puede generar, entre otros, los siguientes inconvenientes:

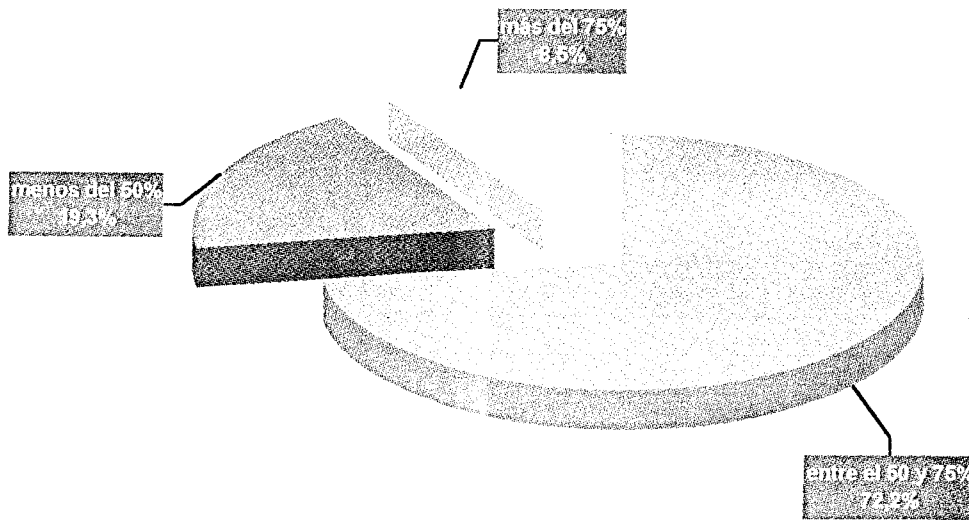
1. No saber con exactitud la implicación de cada miembro en el proceso y producto final del trabajo, lo que puede dar lugar a conductas que podríamos denominar "*parasitismo académico*".
2. La dispersión de conocimientos que puede llegar a sufrir el alumno. La división de tareas, aun siendo útil para algunos aspectos, genera la pérdida de la perspectiva global. Puede darse la paradoja del alumno/a que ha superado unos contenidos, de los cuáles apenas si conoce algo sobre ellos.

ITEM 6: ¿Qué porcentaje aproximado de alumnos asiste a clase regularmente?

Tabla 170. Resultados obtenidos en el ítem 6 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Entre 50 y 75% alumnos	797	72,2%
Menos del 50% alumnos	213	19,3%
Más del 75% alumnos	94	8,5%
Total	1104	100%

Gráfico 68. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 6



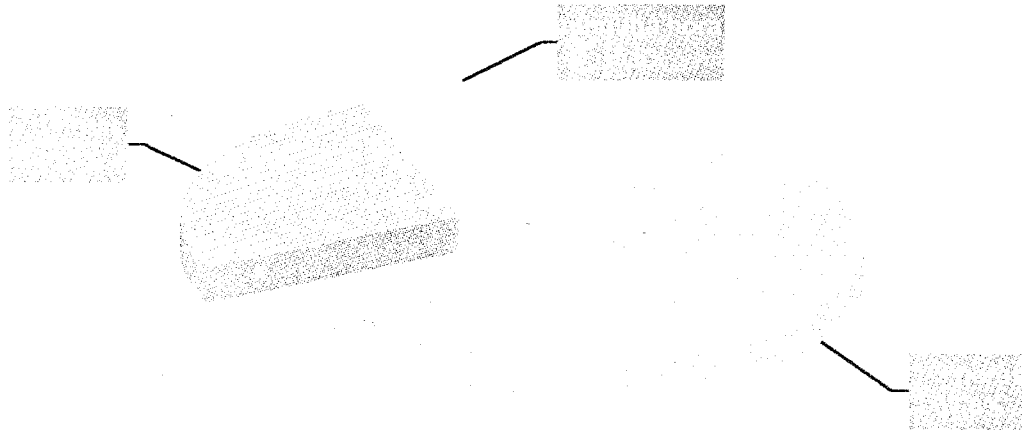
El 72,2% de los alumnos encuestados piensan que asisten regularmente a clase **Entre un 50 y un 75% del alumnado**. Entre los que piensan eso y que asisten **Menos del 50% de los alumnos** está el 91,5% de los encuestados. Sólo un 8,5 opinan que asisten **Más del 75% de los alumnos** regularmente a clase. Podemos afirmar en consecuencia, que se produce un moderado absentismo según la opinión del alumnado encuestado, cifrado aproximadamente entre un 25 y un 50% del alumnado. Una exploración más detallada de la magnitud de este absentismo en función del carácter y grado de obligatoriedad de las asignaturas en el plan de estudios correspondiente, sería realmente interesante. La falta de espacio y grado de consecución de este estudio con relación a este aspecto, ha pospuesto su desarrollo para futuras exploraciones de mayor profundidad.

ITEM 7: ¿Cuántas horas sueles dedicar al estudio y tareas de clase al día de lunes a viernes?

Tabla 171. Resultados obtenidos en el ítem 7 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 horas	748	67,8%
Más de 3 horas	294	26,6%
Más de 3 horas	62	5,6%
Total	1104	100%

Gráfico 69. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 7



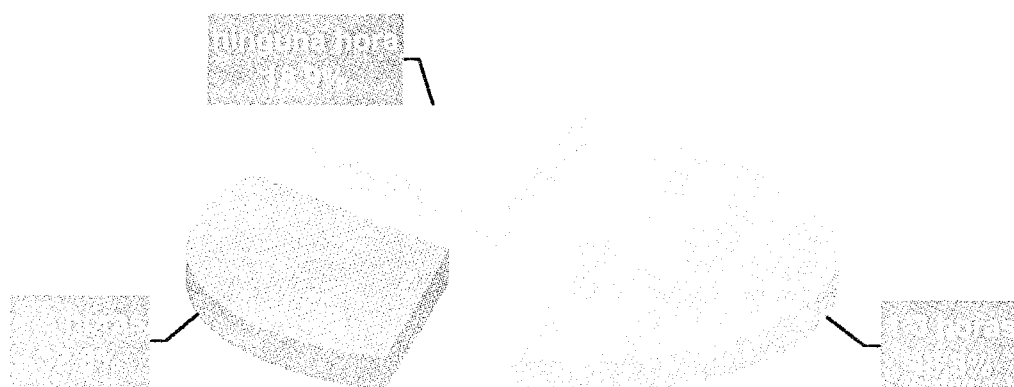
Los alumnos de manera mayoritaria (67,8%) dicen estudiar de lunes a viernes **Entre 1 y 3 horas al día**. Un 26,6% dice estudiar **Más de 3 horas**, y solamente un 5,6% **Ninguna hora**. Como promedio los alumnos afirman estudiar aproximadamente 2 horas diarias entre semana. Algo que si realmente se produjese en la práctica representaría una dedicación más que aceptable a las tareas de estudio, y simplificaría sin duda, los problemas que con posterioridad se presentan al alumnado pocos días antes de examinarse.

ITEM 8: ¿Cuántas horas sueles dedicar al estudio y tareas de clase al día los fines de semana?

Tabla 172. Resultados obtenidos en el ítem 8 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 horas	533	48,3%
Más de 3 horas	362	32,8%
Ninguna	209	18,9%
Total	1104	100%

Gráfico 70. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 8



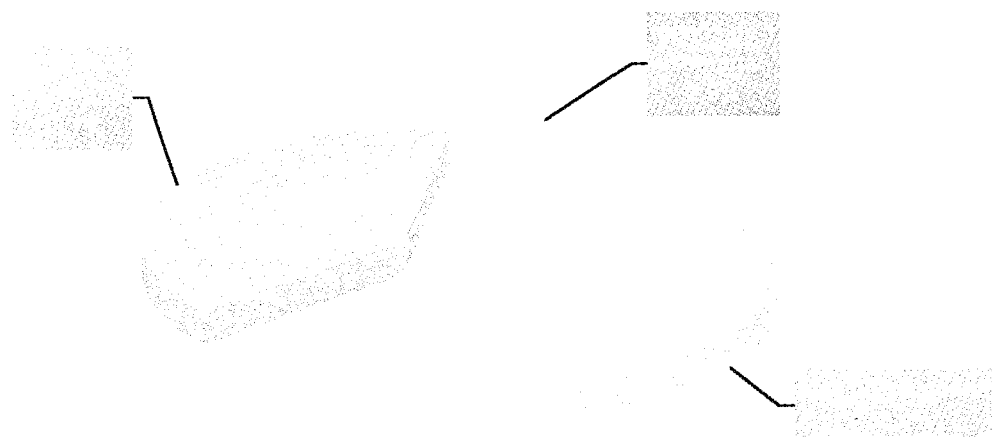
Durante los fines de semana la tendencia es parecida a la del resto de días de la semana (lunes a viernes). Sin embargo, las categorías extremas aumentan (**Ninguna hora** de estudio con un 18,9% y **Más de 3 horas** de estudio 32,8%). La categoría dominante sigue siendo la categoría central **Entre 1 y 3 horas** con un 48,3%. Por tanto, podemos decir que los alumnos estudian globalmente también 2 horas por día de promedio los fines de semana. Sin embargo, nuestra experiencia como discentes y los comentarios informales de nuestros alumnos nos hacen recordar que los fines de semana suelen usarse, bien como momento de divertimento, bien como tiempo para una mayor dedicación al estudio, lo cual puede explicar la ampliación porcentual de los rangos extremos.

ITEM 9: ¿Cuánto tiempo pasa desde el momento que gestionas en secretaría (por ejemplo un cambio de matrícula o un certificado de notas) hasta que te dan el resultado y /o petición?

Tabla 173. Resultados obtenidos en el ítem 9 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Más de 3 semanas	645	58,4%
Entre 1 y 3 semanas	427	38,7%
Menos de 1 semana	32	2,9%
Total	1104	100%

Gráfico 71. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 9



La categoría más elegida en este ítem ha sido **Más de 3 semanas** (58,4%), seguida de las categorías **Entre 1 y 3 semanas** con un 41,6%. La opción **Menos de 1 semana** ha alcanzado un tanto por cierto casi irrelevante, sólo un 2,9%. Parece pues que la resolución de gestiones administrativas es un proceso relativamente lento, justificable si tenemos en cuenta tres aspectos:

1. La gran cantidad de alumnos del centro objeto del estudio.

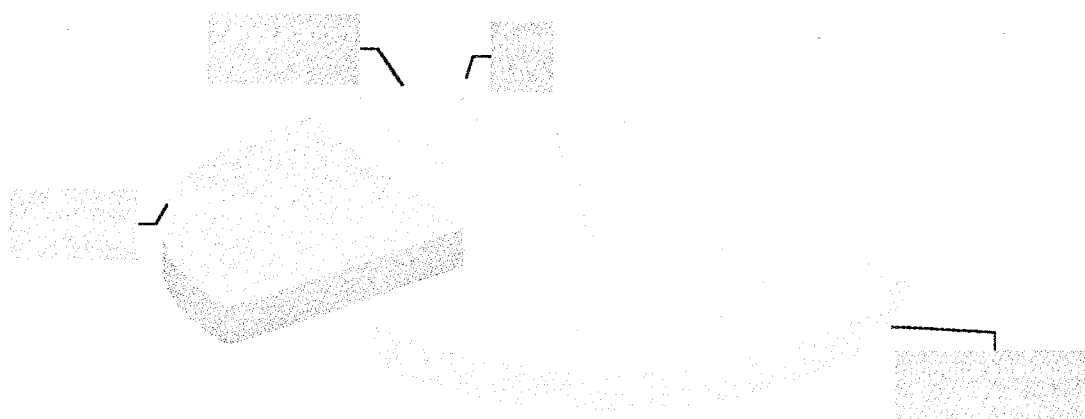
2. El escaso número de P.A.S. que atiende las labores de administración.
3. El aumento tanto cuantitativo, como cualitativo (mayor complejidad) de las gestiones administrativas (cambios de matrícula, reconocimiento de créditos...).

ITEM 10: ¿Qué número de alteraciones de matrícula has efectuado este cuatrimestre?

Tabla 174. Resultados obtenidos en el ítem 10 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna alteración	740	67%
1 alteración	302	27,4%
2 alteraciones	55	5%
Sin contestar	7	0,6%
Total	1104	100%

Gráfico 71. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 10



El porcentaje de alumnos que dice no haber efectuado durante el primer cuatrimestre **Ninguna alteración** asciende al 67%, **1 alteración** al 27,4% y **2 alteraciones** al 5%, el resto no han contestado (0,6%). En apariencia estas cifras dan a entender que ha habido una más que notable mejoría respecto a

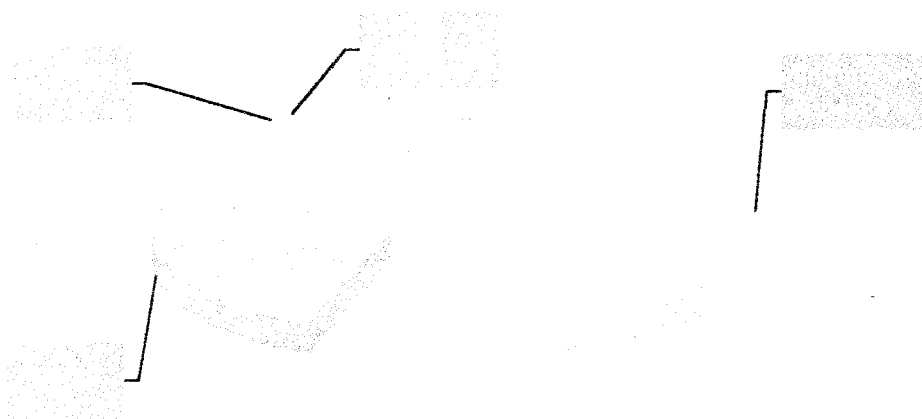
años pasados, donde se produjeron hasta 14.000 alteraciones de matrícula. Sin embargo, estas cifras deben ser tomadas con precaución, puesto que el número de alteraciones máxima por cuatrimestre determinado por el Decanato ha sido de 2.

ITEM 11: ¿Cuántas veces aproximadamente te han denegado algún cambio de matrícula y/o grupo en este curso?

Tabla 175. Resultados obtenidos en el ítem 11 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna vez	710	64,3%
De 1 a 3 veces	363	32,9%
De 4 a 6 veces	23	2,1%
7 o más veces	8	,7%
Total	1104	100%

Gráfico 71. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 11



En un 64,3% de los casos las peticiones de cambio de matrícula y/o grupo han sido concedidas. **De 1 a 3 veces** han sido denegadas en un 32,9% de los casos y **De 4 a 6 veces** o **Más de 7 veces** sólo han sido denegadas en un 2,8% de los casos entre las dos categorías. Podemos concluir que en general las peticiones de cambio de matrícula y/o grupo son concedidas con

cierta regularidad, y en todo caso las veces que se deniegan son escasas, la mayoría de ellas **Entre 1 y 3 veces**.

ITEMS 12/13: ¿Cuántas asignaturas tienes en el primer/segundo cuatrimestre?

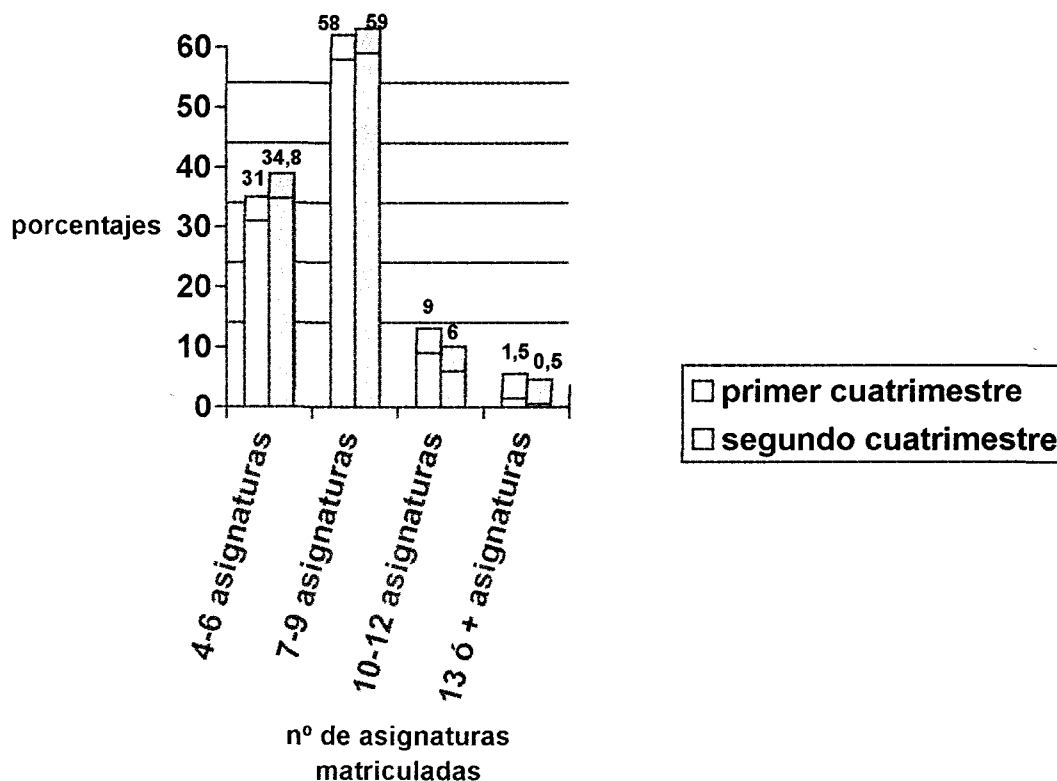
Tabla 176. Resultados obtenidos en el ítem 12 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS. Primer cuatrimestre

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
De 7 a 9 asignaturas	644	58,3%
De 4 a 6 asignaturas	363	32,9%
De 10 a 12 asignaturas	99	9%
13 o más asignaturas	17	1,5%
Total	1104	100%

Tabla 177. Resultados obtenidos en el ítem 13 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS. Segundo cuatrimestre

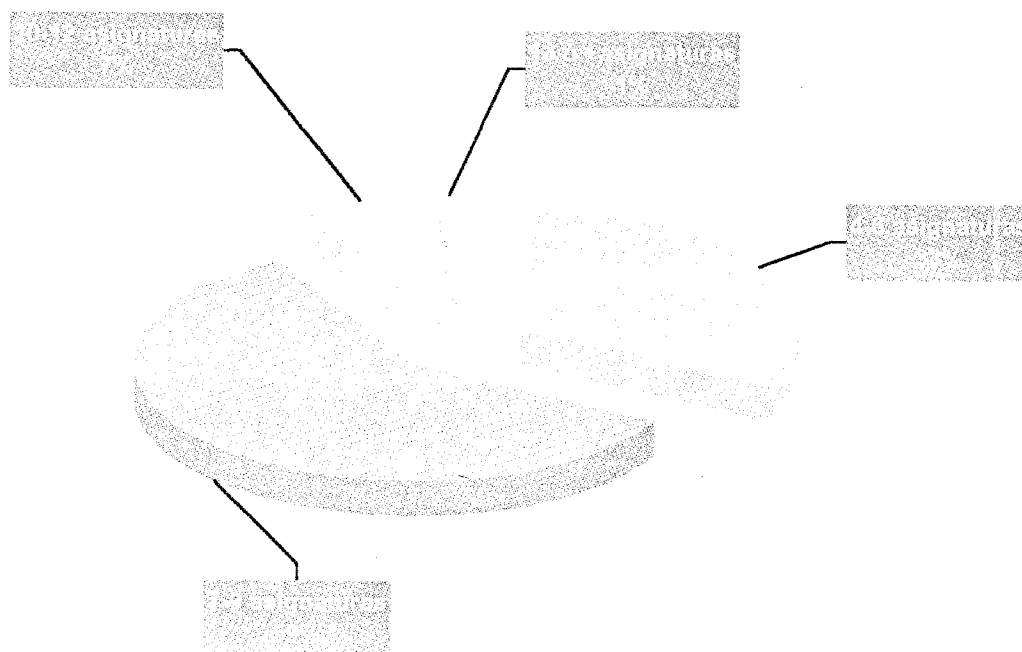
Rangos	Frecuencia	Porcentaje
De 7 a 9 asignaturas	649	58,8%
De 4 a 6 asignaturas	384	34,8%
De 10 a 12 asignaturas	65	5,9%
13 o más asignaturas	6	,5%
Total	1104	100%

Gráfico 72. Porcentajes obtenidos por cada uno de los rangos de los items 12-13



Un 58,3% de los alumnos encuestados dicen matricularse de **Entre 7 y 9 asignaturas** en el primer cuatrimestre, y un 58,8% de los mismos de la misma cantidad en el segundo cuatrimestre. **De 4 a 6 asignaturas** dice matricularse un 31,2% en el primer cuatrimestre y un 34,8% en el segundo. Los que dicen matricularse **De 10 a 12 asignaturas** o de **Más de 13** son porcentajes realmente pequeños en ambos cuatrimestres, aunque dignos de consideración (9% en el primer cuatrimestre y 5,9% en el segundo, un 7,45% de promedio). Con estas cifras estamos en disposición de afirmar que más de la mitad de los alumnos encuestados se matricula de un número anual de asignaturas que estaría aproximadamente comprendido entre 14 y 18, una cantidad de asignaturas realmente excesiva.

Gráfico 73. Porcentajes promedio de número de asignaturas matriculadas entre el primer y el segundo cuatrimestre

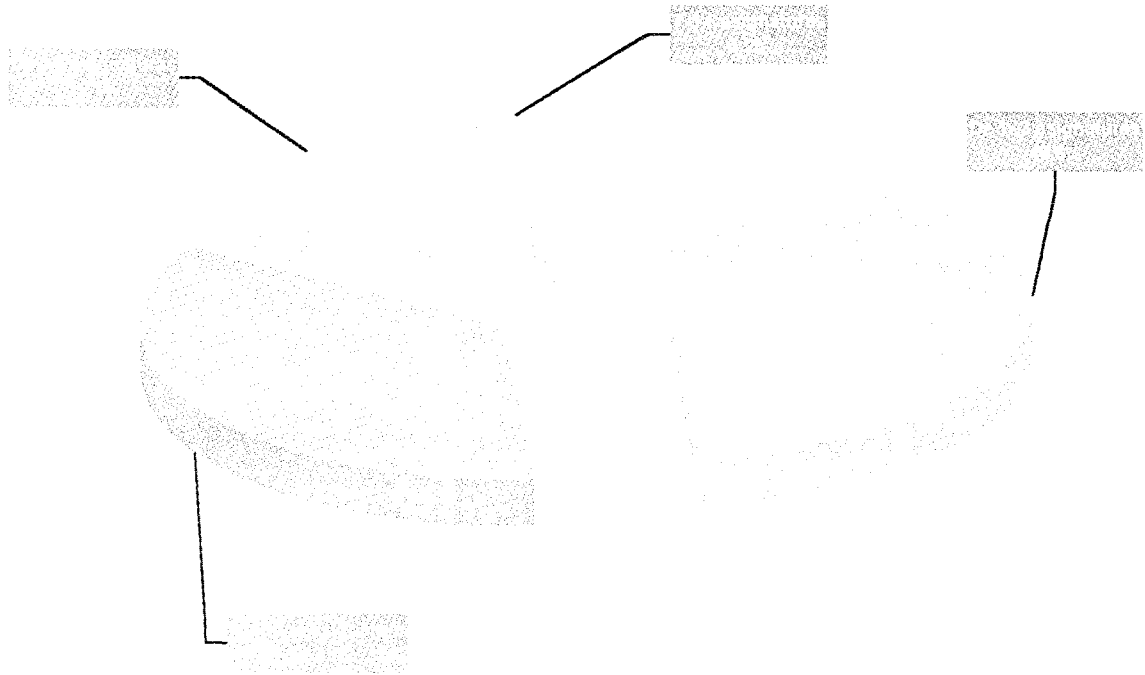


ITEM 14: ¿En cuántas asignaturas optativas aproximadamente has dejado de matricularte porque ya no había plazas en este curso?

Tabla 177. Resultados obtenidos en el ítem 14 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 asignaturas	537	48,6%
Ninguna asignatura	387	35,1%
De 4 a 6 asignaturas	134	12,1%
7 o más asignaturas	46	4,2%
Total	1104	100%

Gráfico 74. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 14



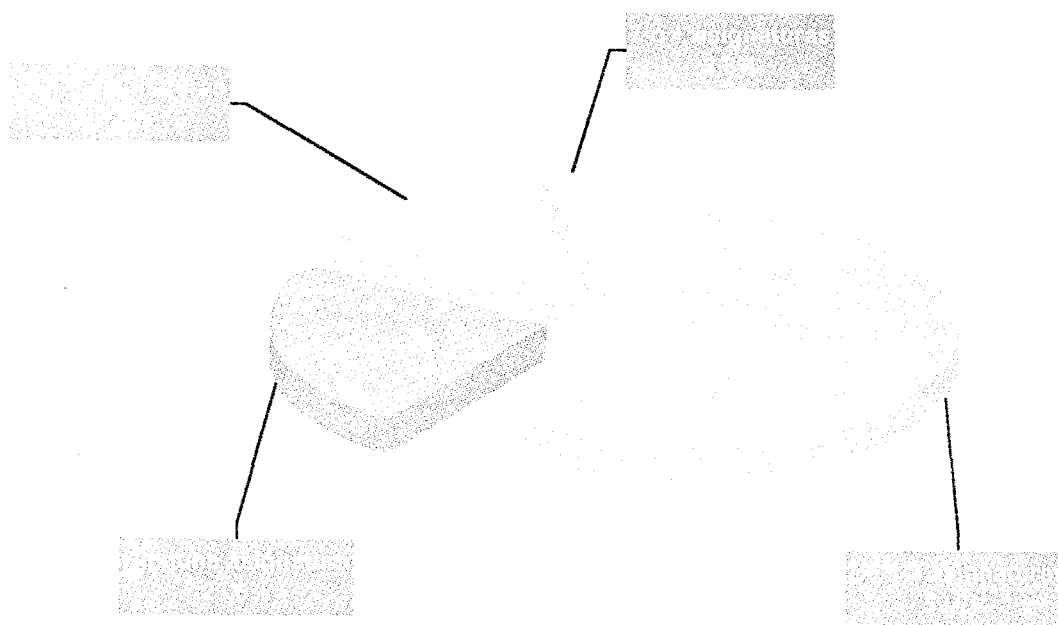
Un problema que después trataremos con mayor atención es el de no poder elegir libremente las asignaturas optativas y de libre configuración que se desean por falta de plazas. En este sentido un 48,6% de los alumnos encuestados dicen no poder haber elegido **Entre 1 y 3 asignaturas** por este motivo. Bien es verdad, que un 35,1% no ha tenido ese problema, y que un 12,1% dice no haber podido elegir **Entre 4 y 6 asignaturas** y **Más de 7 asignaturas** un 4,2%. Parece ser, como veremos más tarde que el número de plazas por optativa no es realmente el suficiente, aunque como en el caso del número de asignaturas por año, son problemas que están tratando de subsanarse a través de los diversos Reales Decretos dispuestos al respecto, así como las diversas adecuaciones técnicas de los Planes de Estudio implementadas en cada centro.

ITEM 15: ¿Cuántas asignaturas optativas has elegido este curso al azar, es decir, sin un criterio fijo?

Tabla 178. Resultados obtenidos en el ítem 15 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 asignaturas	660	59,8%
Ninguna asignatura	259	23,5%
De 4 a 6 asignaturas	143	13%
7 o más asignaturas	42	3,8%
Total	1104	100%

Gráfico 75. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 15



Casi el 60% de los alumnos encuestados dicen haber elegido **Entre 1 y 3 asignaturas** al azar, más de la mitad de ellos, y un 23,5% que no han elegido **Ninguna al azar**. El 13% dice haber elegido **Entre 4 y 6 asignaturas** al azar, y sólo un 4,2% **Más de 7 asignaturas**. Como podemos apreciar es importante el porcentaje de alumnos que eligen las asignaturas aleatoriamente, en total casi

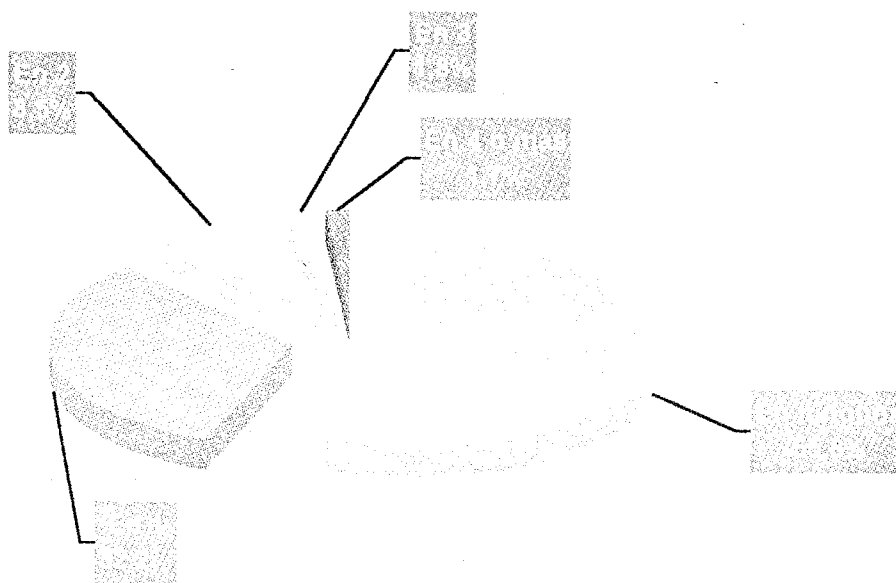
un 76% de los alumnos encuestados. En tiempos anteriores esta situación era fácilmente justificable, si tenemos en cuenta que las guías sobre la Facultad que se editaban ofrecían una información restringida a este respecto. Sin embargo, las guías actuales son mucho más completas. Incluyen descriptores, contenidos, metodologías..., es decir, un programa completo de la asignatura. La única explicación plausible que se nos ocurre aventurar, es que o bien se desconoce la existencia de tales guías, o no se entienden sus contenidos, o simplemente se compran, pero no se leen.

ITEM 16: ¿En cuántas asignaturas a lo largo de la carrera has tenido algún problema, confusión, error, malentendido con tu nota parcial o final que haya requerido cambio de la calificación o rectificación en el acta?

Tabla 179. Resultados obtenidos en el ítem 16 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
En ninguna	616	55,8%
En 1	355	32,2%
En 2	94	8,5%
En 3	20	1,8%
En 4 o más	19	1,7%
Total	1104	100%

Gráfico 76. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 16



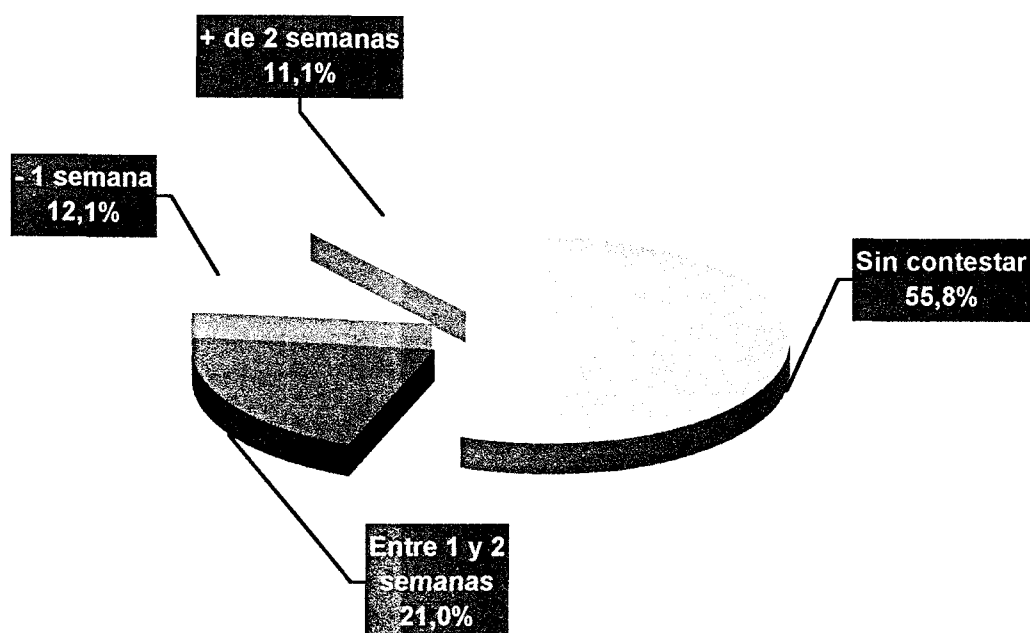
Más de la mitad de los alumnos (55,8%) no han tenido problemas **En ninguna asignatura** con su nota parcial o final. Sin embargo, un 32,2% dicen haber tenido algún problema, confusión, error o malentendido sobre este asunto **En 1 asignatura**. Los problemas **En 2, En 3 o En 4 o más asignaturas** han alcanzado porcentajes menos importantes, un 12% entre las tres categorías de respuesta. Casi la mitad un 44,2% de los alumnos encuestados ha tenido algún problema de confusión, error o malentendido con su nota. Se nos antoja un porcentaje realmente importante, achacable sólo desde la perspectiva del excesivo número de alumnos por profesor y a la complejidad y volumen de pruebas y actividades a corregir.

ITEM 17: ¿Cuánto tiempo ha transcurrido para resolver la confusión o rectificación?

Tabla 180. Resultados obtenidos en el ítem 17 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Sin contestar	616	55,8%
Entre 1 y 2 semanas	231	21%
Menos de 1 semana	134	12,1%
Más de 2 semanas	123	11,1%
Total	1104	100%

Gráfico 77. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 17



Un 55,8% de los alumnos encuestados no ha contestado a este ítem sencillamente porque al tratarse de un ítem filtro del anterior, este porcentaje coincide con aquellos alumnos que no han tenido ningún problema, error, malentendido..., con su nota.

De los alumnos que han expresado tener problemas con sus calificaciones casi un 21% opina que han transcurrido **Entre 1 y 2 semanas**

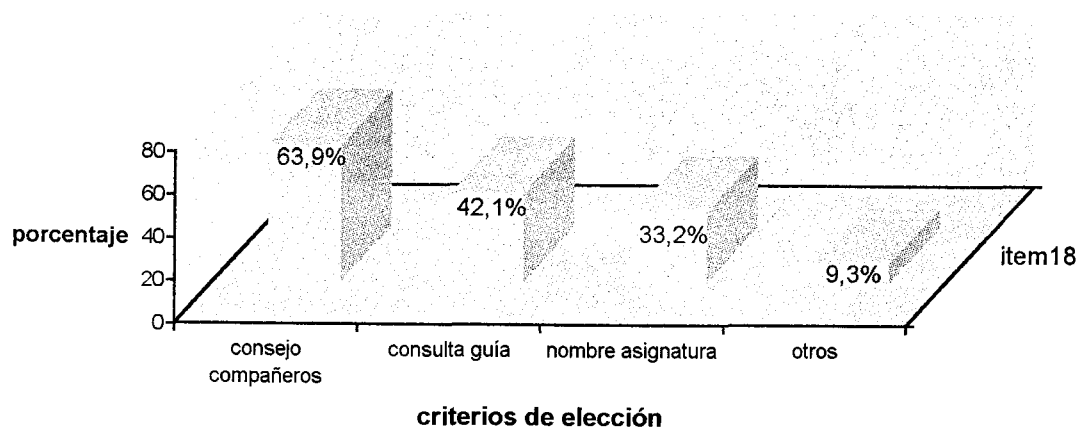
para la rectificación de las mismas. Un 12,1% opina **Menos de 1 semana** y **Más de 2 semanas** un 11,1%. Globalmente podemos decir que el tiempo medio que transcurre para la rectificación de confusiones, errores o malentendidos con las notas oscila **Entre 1 y 2 semanas**.

ITEM 18: ¿Qué criterio/s utilizas en la elección de las asignaturas?

Tabla 181. Resultados obtenidos en el ítem 18 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Criterios	frecuencia	porcentaje
Consejos de los compañeros	705	63,9%
Consulta de la guía de la Facultad	465	42,1%
Nombre de la asignatura	367	33,2%
Otros	103	9,3%

Gráfico 78. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 18



Conocido el dato de que sólo el 23,5% de los encuestados dicen elegir sus asignaturas optativas o de libre configuración siguiendo un criterio determinado, interesa conocer cuáles son dichos criterios y qué incidencia alcanza cada uno de ellos. En este sentido el criterio más usado según el alumnado encuestado es el **Consejo de los compañeros** con casi el 64%,

seguido de la **Consulta de la guía de la Facultad** con un 42,1% y el **Nombre de la asignatura** con un 33,2%. Finalmente **Otros criterios** han alcanzado solamente el 9,3%. Resulta curioso cómo la opción más elegida como criterio de elección de la libre configuración es del consejo de los compañeros (casi un 64%). En este sentido podemos hipotetizar que los alumnos prefieren guiarse por las experiencias previas de sus compañeros, sobre todo en aspectos como el porcentaje de aprobados, grado de exigencia de las asignaturas...

ITEMS 19/20: ¿Cuántas asignaturas has suspendido/aprobado este primer cuatrimestre?

ITEM 21: ¿Cuántas asignaturas tienes pendientes de otros cursos inferiores?

ITEM 22: ¿De cuántas asignaturas de cursos superiores te has matriculado aproximadamente en este curso?

El promedio de asignaturas suspendidas en el cuatrimestre ha sido de 1,13, una media realmente baja si tenemos en cuenta que los alumnos dicen matricularse mayoritariamente de 7 a 9 asignaturas por cuatrimestre. La media de asignaturas aprobadas es de 5,26, un promedio medio-alto si tenemos en cuenta el anterior rango de asignaturas matriculadas. Probablemente tanto la media de asignaturas suspensas, como de aprobadas haya sido minimizada por el hecho de que a la hora de pasar el instrumento, algunos alumnos no sabían todavía la calificación de algunas asignaturas. Sin embargo, dos trabajos de Gallardo (1999/2000) sobre el rendimiento académico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada refrendan la idea inicial de que se suspende relativamente poco en la Facultad objeto del presente estudio.

En cuanto a las asignaturas pendientes de cursos inferiores y asignaturas matriculadas de cursos superiores se han alcanzado medias realmente bajas de 1,68 y 1,69. El primer dato, es decir, la media 1,68 apoya la idea de que el fracaso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación

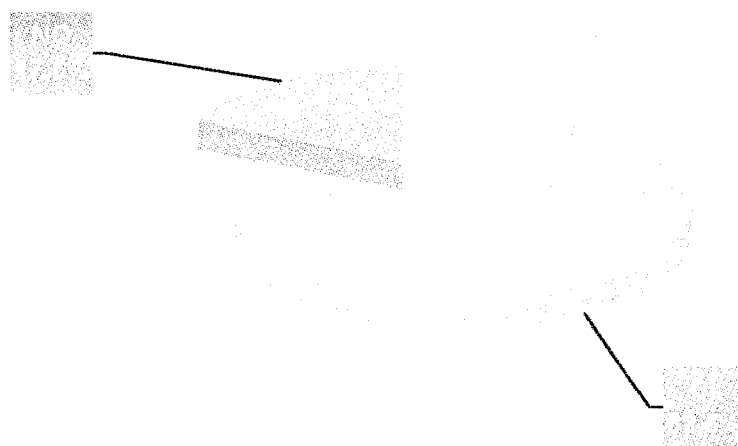
de la Universidad de Granada no parece ser excesivamente alto. El segundo dato, indica por otra parte, que no parece ser una práctica común entre el alumnado de esta Facultad la elección de asignaturas de cursos superiores.

ITEM 23: ¿Se repiten contenidos en las asignaturas que cursas? ¿Qué contenidos se repiten?

Tabla 182. Resultados obtenidos en el ítem 23.1 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	frecuencia	porcentaje
SI	911	82,5%
NO	193	17,5%

Gráfico 79. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 23.1



El 82,5% de los alumnos encuestados opinan que se repiten contenidos en las diferentes asignaturas que cursan, y sólo un 17,5% opina lo contrario. Reconocido el hecho de dicho solapamiento, interesa conocer cuáles son los contenidos que se repiten según especialidad, así como su incidencia. Los resultados obtenidos tras la reducción y análisis de las respuestas dadas a la cuestión abierta incluida en el ítem 23 (23.2) son los siguientes:

Tabla 186. Resultados obtenidos en el ítem 23.2 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad.

Contenidos	PMI	PPB	MAP	PES	EVP	FOP	EGC	DDC	ANC	PAL	TAL	BPE	HAL	PSE	DEP	APS	NEE	DEC	DSM	LEL	LOG	MRM	MEM	SOL	HMU	JUD	EFB	MOR	ORP	MDE
Especialidad																														
Pedagogía	23	7	33	6	6	36	17	34																						
Psicopedagogía	11	20	30			3	3	23									24											9	6	9
Audic. y Leng.			16						16	38	28	6	23																	
Educ. Primaria			36					102						39																
Educ. Infantil			36					71						33	36	18														
Educ. Especial		6						18						18			34	6	21											
Leng. Extranjera								21																						
Educ. Musical								18						6						30	12									
Educ. Física								30							24							20	22	3	12					
Total	34	33	148	6	6	39	20	317	16	38	28	6	23	96	69	18	68	6	21	30	12	20	22	3	12	30	24	9	6	9
Porcentajes	3,07	2,98	13,4	0,46	0,64	3,63	1,81	28,7	1,44	3,44	2,63	0,64	2,08	8,6	6,34	1,63	5,26	0,64	1,9	2,71	1,08	1,81	2	0,27	1,08	2,71	2,17	0,81	0,64	2,17

LEYENDA

PMI: Paradigmas y Métodos de Investigación en Educación.
 PPB: Procesos Psicológicos Básicos.
 MAP: Modelos y Teorías de Aprendizaje.
 PES: Aspectos relacionados con la Pedagogía Social.
 EVP: Evaluación de Programas.
 FOP: Formación del Profesorado.
 EGC: Evaluación y Gestión de Centros.
 DDC: Diseño y Desarrollo del Currículum Escolar.
 ANC: Anatomía del Cerebro.
 PAL: Patologías de Audición y Lenguaje.
 TAL: Trastornos y Alteraciones del Lenguaje.
 BPE: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.
 HAL: Habilidades Lingüísticas.
 PSE: Psicología Evolutiva y del Desarrollo Escolar.
 DEP: Desarrollo Psicomotor.

APS: Aprendizaje Significativo.
 NEE: Necesidades Educativas Especiales.
 DEC: Desarrollo Cognitivo.
 DSM: Deficiencias Sensoriales y Motoras.
 LEL: Lengua y Literatura.
 LOG: LOGSE.
 MRM: Métodos del Ritmo Musical.
 MEM: Melodía Musical.
 SOL: Solfeo.
 HMU: Historia de la Música.
 JUD: Juegos y Deportes.
 EFB: Educación Física Básica.
 MOR: Modelos de Orientación.
 ORP: Orientación Profesional.
 MDE: Modelos de Diagnóstico en Educación.

Del detallado análisis de la tabla anterior, podemos concluir dos ideas claves:

1. Que según la especialidad existen contenidos específicos de éstas que se repiten a lo largo de las diferentes asignaturas según la opinión del alumnado encuestado (véanse por ejemplo los contenidos específicos de la especialidad de Educación Musical: MRM, MEM, SOL y HMU).
2. Que se dan tres contenidos que por su incidencia destacan sobre los demás; primero por sus altas frecuencias obtenidas, y porque además son denunciados en diferentes especialidades (con posterioridad los resultados obtenidos en el cluster aplicado a los datos obtenidos en este ítem corroborarán este aspecto).

El primero de ellos es el de **Diseño y Desarrollo del Currículum (DDC)** con una frecuencia de 317 (28,7%), y que ha sido denunciado como un contenido repetitivo en ocho de las nueve especialidades objeto del estudio (sólo en Audición y Lenguaje no se ha hecho referencia a él). El segundo es el de **Modelos y Teorías del Aprendizaje (MAP)** con una frecuencia de 148 (13,4%) y denunciado en cinco de las nueve especialidades. El tercero es el referido a aspectos relacionados con la **Psicología Evolutiva y del Desarrollo Escolar (PSE)** con una frecuencia de 95 (8,6%) y explicitada en cuatro de las nueve especialidades. El resto de contenidos ha alcanzado una incidencia menor y cada uno de ellos está en relación directa con una determinada especialidad.

Como tarea complementaria hemos calculado dos análisis clusters a la matriz de datos obtenidos en este ítem. El método empleado es el habitual, el jerárquico con la aproximación de Ward, pero esta vez para variables medidas en frecuencias. El resto de cluster calculados en los demás ítems de respuesta abierta han seguido tal procedimiento, tomando como distancia de proximidad las diferencias euclídeas al cuadrado. El primer cluster trata de determinar la

agrupación generada en las especialidades, y el segundo el de los contenidos que se repiten. Los resultados obtenidos son los siguientes:

RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES

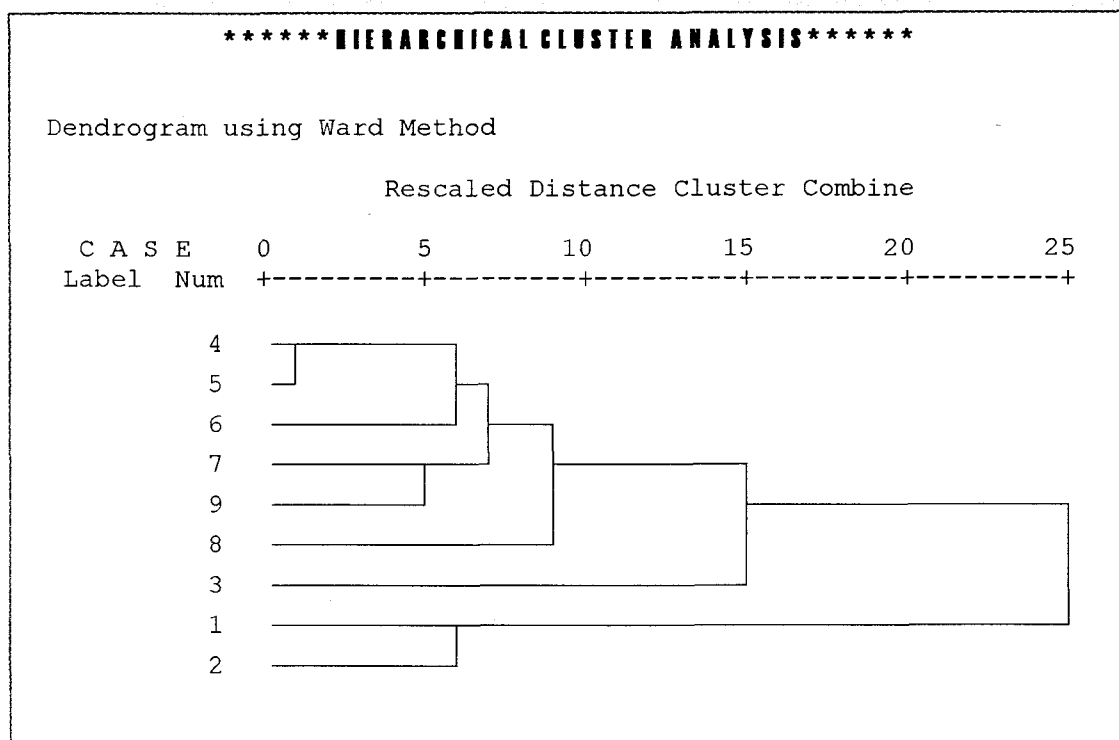
Tabla 184. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	4	5	1,000	0	0	3
2	7	9	3,500	0	0	5
3	4	6	6,500	1	0	5
4	1	2	9,500	0	0	8
5	4	7	13,000	3	2	6
6	4	8	17,167	5	0	7
7	3	4	23,571	0	6	8
8	1	3	33,778	4	7	0

Tabla 185. Conglomerado de pertenencia de cada especialidad

Especialidad	Conglomerados de pertenencia
1. Pedagogía	1
2. Psicopedagogía	1
3. Audición y lenguaje	2
4. Educación Primaria	2
5. Educación Infantil	2
6. Educación Especial	2
7. Lengua Extranjera	2
8. Educación Musical	2
9. Educación Física	2

Gráfico 80. Dendograma acerca de la agrupación de las especialidades



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER

Como podemos apreciar, tanto por el historial de conglomeración, como por la tabla de pertenencia a los conglomerados y el dendograma, se dan dos claras agrupaciones:

1. La constituida por las especialidades de Pedagogía y Psicopedagogía ubicadas en el conglomerado 2.
2. La conformada por las 7 especialidades restantes ubicadas en el conglomerado 1.

De estos datos podemos afirmar que los contenidos de las asignaturas que se repiten en las licenciaturas anteriormente citadas tienen más similitud que los que se repiten en las diplomaturas de Magisterio. Por otra parte hay un segundo grupo de contenidos que se repiten y que es más propio de las

diplomaturas. Dentro de este segundo grupo, y si observamos el historial de conglomeración apreciaremos que en las diplomaturas de Educación Primaria e Infantil el coeficiente de distancia es el menor (valor 1), lo cual indica que los contenidos que se repiten entre ambas especialidades es muy parecido; de igual manera podríamos decir de las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Física (coeficiente de distancia de 3,5) y así sucesivamente.

Lo realmente relevante es sin duda comprobar cómo las licenciaturas tienen sus propios contenidos de reiteración y las diplomaturas los suyos. Quedaría sin embargo, incompleta nuestra explicación si no tratáramos de comprobar cuáles son los contenidos que se repiten con más incidencia.

RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LOS CONTENIDOS

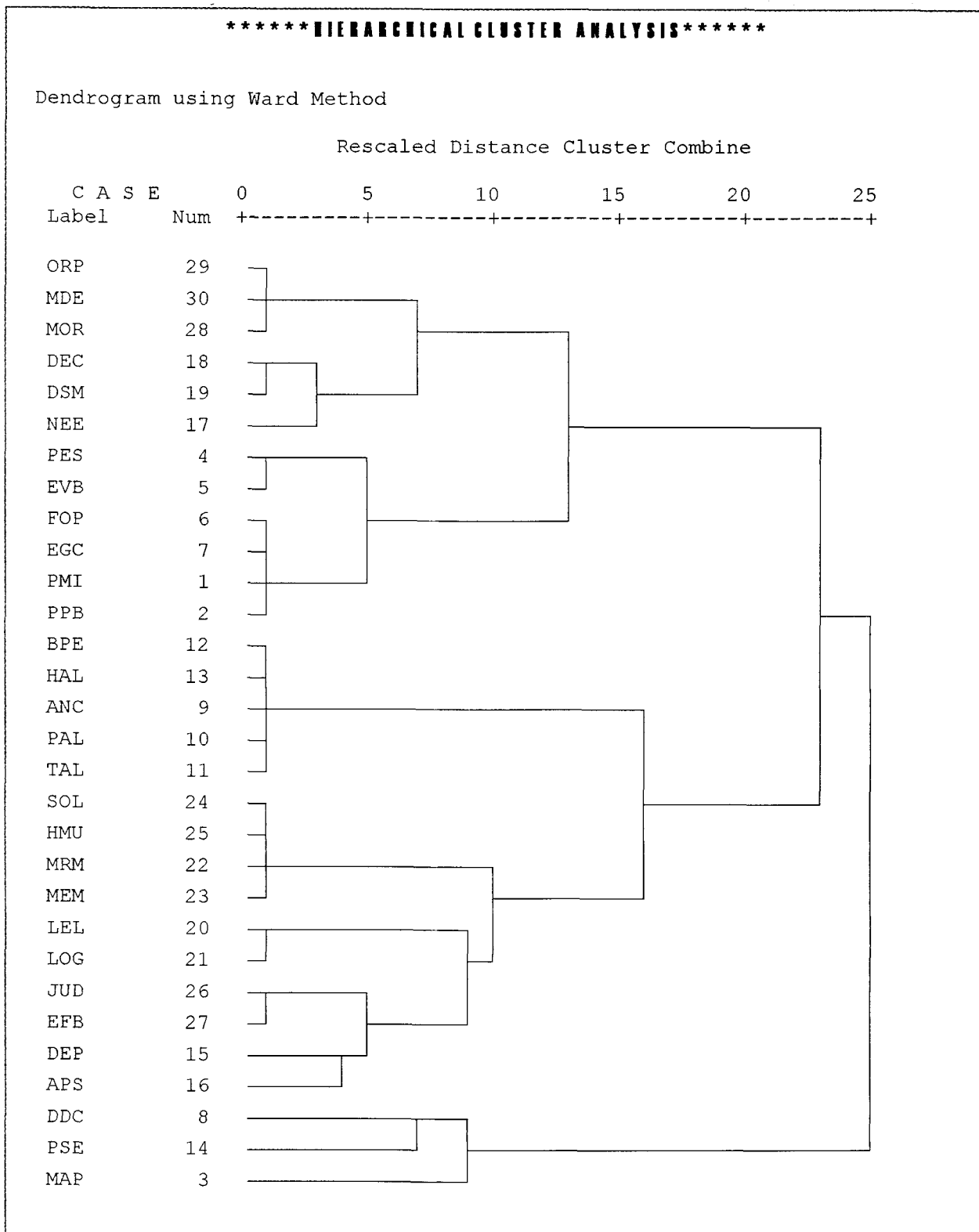
Tabla 186. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	29	30	,000	0	0	2
2	28	29	,000	0	1	22
3	26	27	,000	0	0	20
4	24	25	,000	0	0	5
5	22	24	,000	0	4	6
6	22	23	,000	5	0	25
7	20	21	,000	0	0	23
8	18	19	,000	0	0	17
9	12	13	,000	0	0	10
10	9	12	,000	0	9	12
11	10	11	,000	0	0	12
12	9	10	,000	10	11	27
13	6	7	,000	0	0	14
14	1	6	,000	0	13	16
15	4	5	,000	0	0	19
16	1	2	,000	14	0	19
17	17	18	,667	0	8	22
18	15	16	1,667	0	0	20
19	1	4	3,000	16	15	26
20	15	26	4,500	18	3	23
21	8	14	6,500	0	0	24
22	17	28	8,667	17	2	26
23	15	20	11,167	20	7	25
24	3	8	13,833	0	21	29
25	15	22	16,633	23	6	27
26	1	17	20,383	19	22	28
27	9	15	25,117	12	25	28
28	1	9	32,148	26	27	29
29	1	3	39,900	28	24	0

Tabla 187. Conglomerado de pertenencia

Contenido	Conglomerado de pertenencia
PMI	1
PPB	1
MAP	2
PES	1
EVB	1
FOP	1
EGC	1
DDC	2
ANC	1
PAL	1
TAL	1
BPE	1
HAL	1
PSE	2
DEP	1
APS	1
NEE	1
DEC	1
DSM	1
LEL	1
LOG	1
MRM	1
MEM	1
SOL	1
HMU	1
JUD	1
EFB	1
MOR	1
ORP	1
MDE	1

Gráfico 81. Dendrograma acerca de la agrupación de los contenidos que se repiten



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER

En cuanto a los resultados obtenidos en este segundo cluster podemos apreciar la constitución de dos grupos de contenidos claramente definidos:

1. El que conforman los contenidos MAP: Modelos y Teorías de Aprendizaje, DDC: Diseño y Desarrollo de Currículum y PSE: Psicología de la Educación y del Desarrollo Escolar.
2. El que constituyen el resto de contenidos hasta un total de 27.

Si apreciamos los resultados obtenidos en el conteo de frecuencias y el cluster son muy semejantes, por no decir que son idénticos. Destacan claramente por encima de los demás aquellos contenidos de carácter psicopedagógico, que en otros estudios y desde otros agentes ya han sido denunciados. Resulta evidente que en los currículum formativos de las diferentes especialidades que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, priman, aparte de contenidos específicos de cada especialidad contenidos muy directamente relacionados con el Currículum y las Teorías de Aprendizaje, así como aspectos de la Psicología Evolutiva y el Desarrollo Escolar.

ITEM 24: ¿En cuántas asignaturas has acabado el programa en su totalidad?

ITEM 25: Indica el número de temas que han quedado sin darse en las asignaturas que has cursado en este primer cuatrimestre.

Tabla 188. Resultados obtenidos en el ítem 24 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
En muy pocas	530	48,0%
En casi todas	359	32,5%
En ninguna	154	13,9%
En todas	61	5,5%
Total	1104	100%

Gráfico 81. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 24

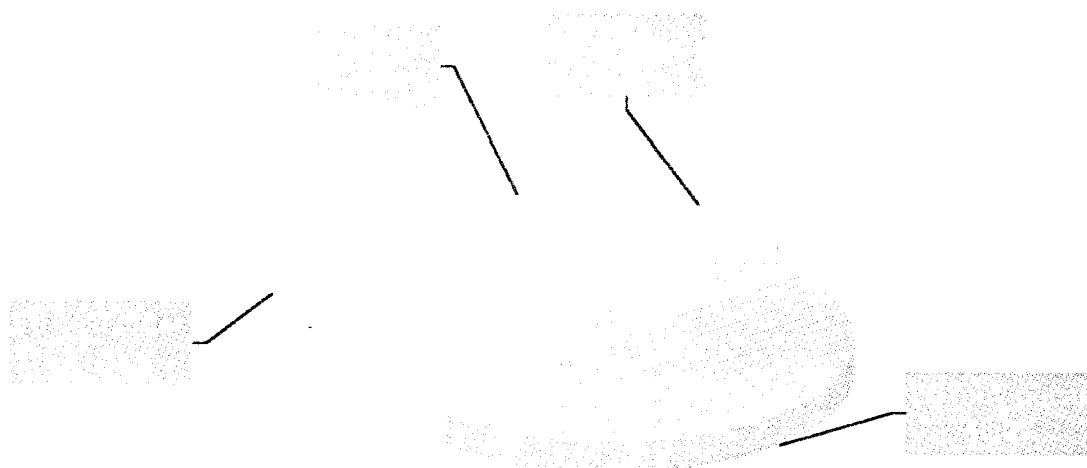
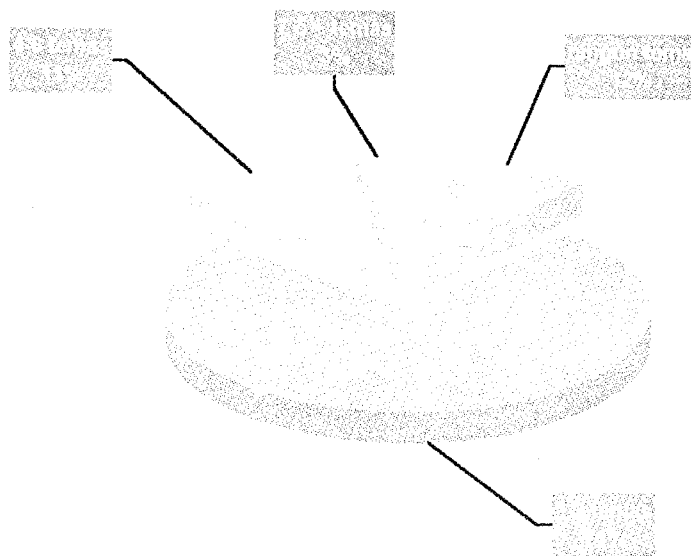


Tabla 189. Resultados obtenidos en el ítem 25 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 temas	823	74,6%
Ningún tema	127	11,5%
De 4 a 6 temas	123	11,1%
7 o más temas	31	2,8%
Total	1104	100,0

Gráfico 82. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 25



Un 74,6% de los encuestados opinan que el número de temas que dejan sin impartirse oscila **De 1 a 3**. Para el 48% de los alumnos encuestados **En muy pocas asignaturas** se imparte el temario en su totalidad. Por otra parte, un importante porcentaje de los mismos, un 32,5% opina que se imparte **En casi todas**; habiéndose obtenido los porcentajes más bajos en los extremos, es decir, que no se imparte en su totalidad **En ninguna** (13,9%), o bien que se imparte en su totalidad **En todas** (5,5%).

En cualquier caso, parece importante el porcentaje de alumnos que opinan que **En muy pocas asignaturas** se imparte en su totalidad el temario del programa. Y a este respecto cabe destacar que sólo un 13,9% opina que se dejan sin impartir **De 4 a 6 temas ó 7 temas o más** entre las dos categorías de respuestas. Queda claro, que globalmente el número de temas que dejan sin impartirse es realmente bajo según la opinión del alumnado encuestado, aspecto éste que coincide con la opinión del profesorado, y que con posterioridad comprobaremos.

ITEM 26: Para la preparación de las diferentes asignaturas que has cursado este primer cuatrimestre, señala con una cruz

Respuestas	En todas	Más de la mitad	En la mitad o menos	En ninguna
¿En cuántas has utilizado libro/s?				
¿En cuántas fotocopias?				
¿En cuántas Internet?				
¿En cuántas apuntes de clase?				
¿En cuántas otros medios?				

Tabla 190. Resultados obtenidos en el ítem 26 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Recursos didácticos	En todas	Más de la mitad	En la mitad o menos	En ninguna	Sin contestar
Libros	81 (7,3%)	158 (14,3%)	681 (61,7%)	184 (16,7%)	
Fotocopias	772 (69,9%)	273 (24,7%)	42 (3,8%)	17 (1,5%)	
Internet	14 (1,3%)	13 (1,2%)	91 (8,2%)	986 (89,3%)	
Apuntes	622 (56,3%)	321 (29,1%)	140 (12,7%)	21 (1,9%)	
Otros Medios	52 (4,7%)	76 (6,9%)	256 (23,2%)	710 (64,3%)	10 (0,9%)

Para la preparación de las clases los alumnos dicen utilizar fundamentalmente **Fotocopias**, casi el 70% de los alumnos encuestados y **Apuntes** con un 56,3% en la categoría **En todas las asignaturas**. En esta categoría los **Libros** sólo alcanzan el 7,3%, **Internet** el 1,3% y **Otros Medios** el 4,7%. Si observamos los resultados alcanzados en la categoría totalmente opuesta, es decir, **En ninguna asignatura** apreciamos que la tendencia sigue siendo la misma; de tal forma que Fotocopias y Apuntes alcanzan los porcentajes más bajos, mientras Internet, Otros Medios y en menor medida los Libros obtienen porcentajes más altos. Resulta interesante el análisis pormenorizado de Internet como material curricular, ya que a pesar de ser un medio indispensable en una época como la actual es el menos utilizado por los alumnos según su opinión. En definitiva, siguen siendo las Fotocopias y los

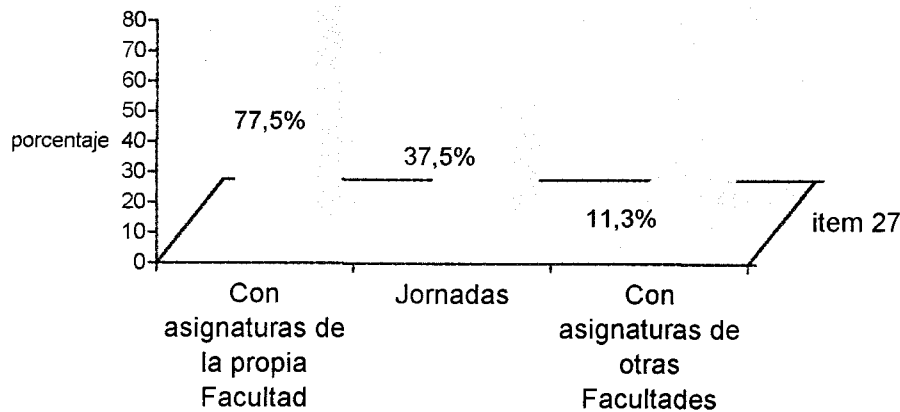
Apuntes los recursos básicos utilizados por los universitarios encuestados en la preparación de las diferentes asignaturas. Desde nuestro punto de vista es admisible el uso de fotocopias, siempre y cuando no se violen los derechos reproducción de un documento y éstas sirvan para establecer grupos discusión, desarrollo de dinámicas de grupo y conclusiones. Si las fotocopias son simple material que se acumula para estudiar, retener y soltar de “*memorieta*” el día del examen nos parece un recurso didáctico inadecuado, caduco e inservible. En cuanto a los apuntes, si son dictados al pie de la letra, los consideramos un procedimiento inadmisibile e improcedente para el nivel universitario. Sería procedente retomar aquí las palabras de Giner de los Ríos cuando exigía la conveniencia de hacer de los alumnos agentes que piensan, reflexionan y en suma estan “*vivos*”. Si los apuntes son ideas que complementan un texto o explicación del docente es otra cuestión; los consideramos un recurso positivo y complementario. El uso de libros se nos antoja, por otra parte excesivamente escaso, y no digamos otros recursos didácticos como seminarios, dinámicas de grupos... De ahí que nos extrañe que los profesores digan utilizar mayoritariamente metodologías mixtas (clases magistrales y estrategias colaborativas), ya que el uso predominante de estos recursos (fococopias y apuntes) está más relacionado con las clases magistrales exclusivamente que con otros modelos metodológicos más participativos

ITEM 27: ¿De qué forma has cubierto los créditos de libre configuración?

Tabla 191. Resultados obtenidos en el item 27 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rango	frecuencia	porcentaje
Con asignaturas de la propia Facultad	856	77,5%
Con cursos, jornadas, seminarios...	414	37,5%
Con asignaturas de otras Facultades	125	11,3%

Gráfico 83. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 2



El 77,5% de los alumnos ha cubierto sus créditos de libre configuración **Con asignaturas de la propia Facultad** el 37,5% con **Jornadas** u otras **Reuniones científicas** y sólo el 11,3% se matricula de **Asignaturas de otras Facultades**. No parece ser que el objetivo principal de la Libre Configuración se cumpla según la opinión del alumnado, es decir la comodidad de escoger asignaturas del propio centro está por encima de la posibilidad de escoger asignaturas de otras Facultades como medio para aumentar el bagaje de conocimientos del alumnado. La comodidad espacio/temporal (traslado a otro centro y el tiempo que se utiliza para ello) está por encima del fin de la transversalidad en el que se basa la libre configuración. Por otra parte, también observamos que un importante porcentaje de alumnos cubre sus créditos de libre configuración con asistencia a Jornadas u otras reuniones científicas. Sin embargo, la falta de control de asistencia y la dudosa capacidad formativa de estos eventos nos induce a pensar que la asistencia y participación a ellos se ha convertido en una estrategia para la consecución de "*créditos pagados*" o "*futuras décimas de punto*" para las venideras oposiciones al cuerpo de funcionarios del Estado, o cualquier otro ente público nacional o autonómico.

ITEM 28: ¿Qué problemas has tenido para cubrir los créditos de libre configuración?

Del vaciado, reducción y análisis realizado sobre la colección de respuestas abiertas realizadas sobre esta cuestión, hemos confeccionado los siguientes problemas y su incidencia:

Tabla 192. Resultados obtenidos en el ítem 28 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad.

Especialidad	ONE	NPO	DCS	SHC	NIN	Total
Pedagogía	51	55	16	33	24	179
Psicopedagogía	41	45	17	14	44	161
Audic. y Lenguaje	12	15	13	11	34	85
Educ. Primaria	30	35	13	18	84	180
Educ. Infantil	60	57	-	51	84	252
Educ. Especial	19	21	-	12	31	83
Leng. Extranjera	30	35	-	12	20	97
Educ. Musical	17	20	5	24	32	98
Educ. Física	4	21	4	12	35	76
Total	264	304	68	187	388	1211
Porcentajes	23,91%	27,53%	6,15%	16,93%	35,14%	-

LEYENDA:

ONE: Las asignaturas de libre configuración no se escogen libremente.
 NPO: El número de plazas por asignatura de libre configuración es insuficiente.
 DCS: Dificultades en la convalidación de cursos, seminarios, jornadas, etc. por créditos de libre configuración.
 SHC: Coincidencia de la libre configuración con otras asignaturas en la misma franja horaria.
 NIN: Ninguna dificultad.

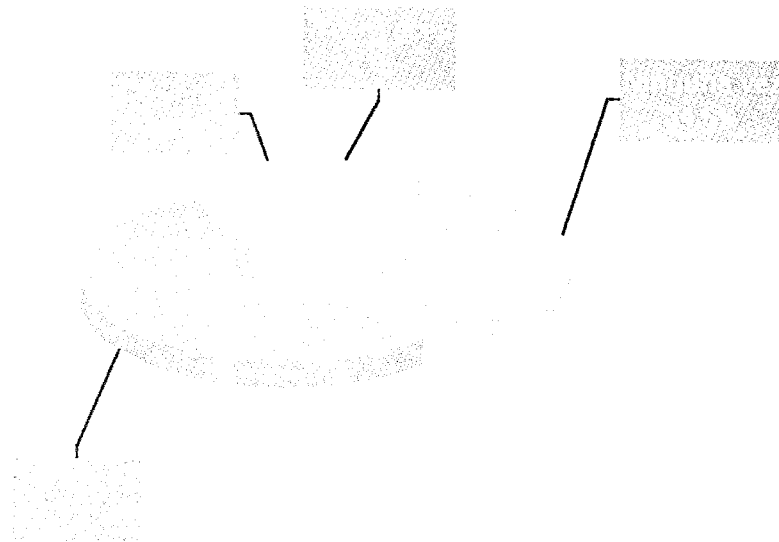
La categoría más repetida por los alumnos en esta pregunta es que no han tenido **Ninguna dificultad (NIN)** con un 35,14% de las respuestas obtenidas. En segundo lugar tenemos el **Insuficiente número de plazas de asignaturas de libre configuración (NPO)** con un 27,53%. Y en tercer lugar la **Imposibilidad de escoger libremente las asignaturas de libre**

ITEM 29: ¿Cuántas veces aproximadamente te han coincidido dos o más asignaturas en la misma franja horaria este cuatrimestre?

Tabla 194. Resultados obtenidos en el ítem 29 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 veces	611	55,3%
Ninguna vez	382	34,6%
De 4 a 6 veces	79	7,2%
7 o más veces	32	2,9%
Total	1104	100%

Gráfico 84. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 29



Lo habitual es que a los alumnos les coincidan diferentes asignaturas en la misma franja horaria **Entre 1 y 3 veces** (55,3%), aunque también es importante el porcentaje de alumnos que no tienen **Ningún solapamiento**, un 34,6% de los casos. La coincidencia horaria **De 4 a 6 veces** o **De 7 o más veces** es escasa, pero significativa, del 11,1% entre las dos categorías de respuesta. El porcentaje de coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria en mayor o menor número es importante, alrededor de un 66%.

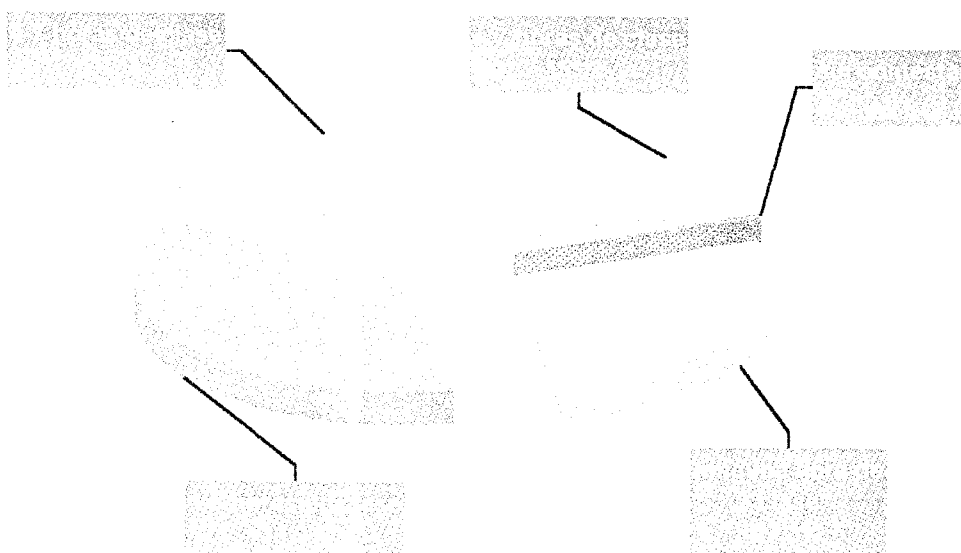
configuración (ONE) con un 23,91%. Con una menor incidencia encontramos la **Coincidencia de diferentes asignaturas de libre configuración en la misma franja horaria (SHC)** con un 16,93%. Y finalmente las **Dificultades de convalidación de los créditos de cursos, seminarios..., para transformarlos en créditos de libre configuración (DCS)** con un porcentaje del 6,15%. Aun siendo mayor el porcentaje de alumnos que no han tenido problemas para cubrir los créditos de libre configuración, hemos de observar la aparición de 2 problemáticas relacionadas, y que son una constante entre los desajustes de la reforma de los planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Por una parte la escasez de plazas en las asignaturas de libre configuración (NPO) y consecuentemente su elección forzada (ONE). En menor medida, pero también un problema constante es la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria (SHC).

ITEM 30: La coincidencia de dos asignaturas en la misma hora, o cualquier otro motivo académico ajeno a tu voluntad ha provocado que faltes a clase, y por tanto pierdas en este cuatrimestre...

Tabla 195. Resultados obtenidos en el ítem 30 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 horas de clase	407	36,9%
Ninguna hora de clase	301	27,3%
De 4 a 7 horas de clase	222	20,1%
Más de 7 horas de clase	167	15,1%
Sin contestar	7	,6%
Total	1104	100%

Gráfico 85. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 30



El 37,1% de los alumnos encuestados dice perder **De 1 a 3 horas de clase** por cuatrimestre y el 27,3% no perder **Ninguna hora de clase**. El 20,2% dice perder **De 4 a 7 horas de clase** y un 15,2% **Más de 7 horas**. Podemos afirmar que la pérdida de horas de clase provocada por el solapamiento de

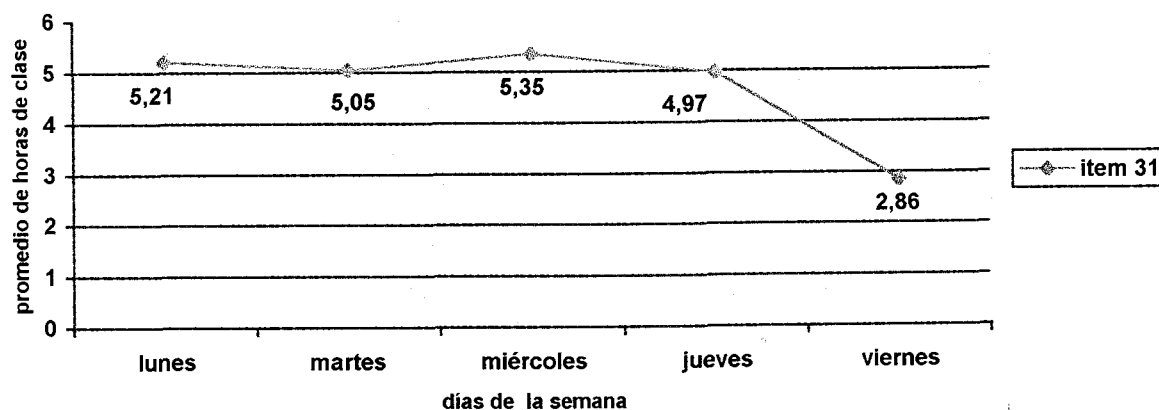
asignaturas o cualquier otro motivo ajeno al alumno es importante un 72,3% (la suma de las categorías De 1 a 3 horas de clase, De 4 a 7 horas y Más de 7 horas); un porcentaje relativamente importante que por lo menos nos debe hacer reflexionar sobre la conveniencia de reducir en lo posible la coincidencia horaria de diferentes asignaturas, y evitar problemas ajenos al alumnado que provocan lo que en apartados anteriores denominábamos absentismo forzado del alumnado.

ITEM 31: ¿Cuántas horas aproximadamente de clase has pasado al día en la Facultad en este primer cuatrimestre? Consulta tu horario.

Tabla 196. Resultados obtenidos en el ítem 31 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Días de la semana	Media	Desviación típica	Máximo	Mínimo
Lunes	5,12	1,54	12	0
Martes	5,05	1,68	13	0
Miércoles	5,35	1,59	14	0
Jueves	4,97	1,61	13	0
Viernes	2,86	2,07	12	0

Gráfico 86. Promedios de horas de clase de cada día de la semana



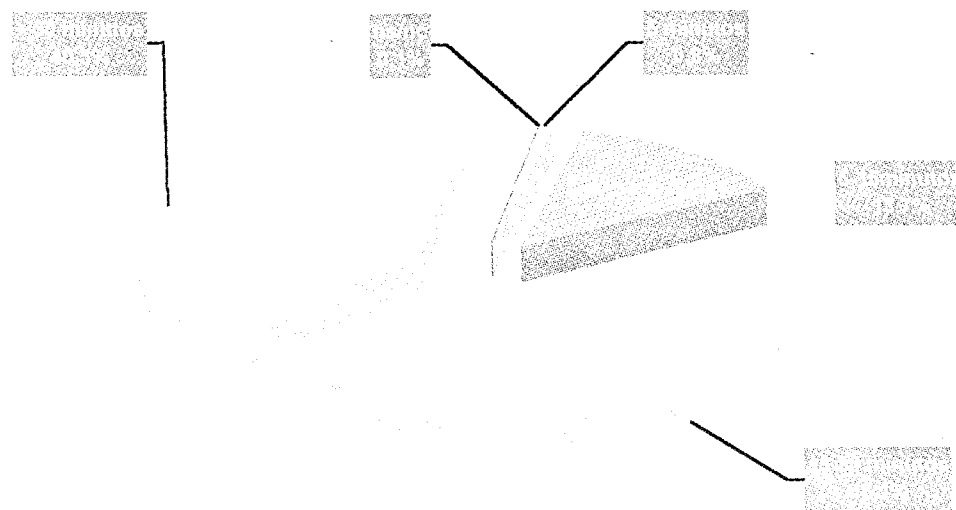
Como podemos apreciar los promedios de horas que los alumnos pasan en la Facultad, a pesar de la gran cantidad de asignaturas que tienen que cursar, no son demasiado altos. Dichos promedios oscilan entre las aproximadamente 5 horas (300 minutos) del jueves y las 5,35 (321 minutos) de los miércoles. Es interesante destacar el acentuado descenso que se produce los viernes, donde la media alcanzada es de 2,86 horas (172 minutos). También resulta relevante observar los máximos donde podemos comprobar que hay cantidades de hasta 14 horas (840 minutos) por día en la Facultad. No obstante, los estadísticos de dispersión alcanzados no muestran una excesiva variabilidad en las distintas distribuciones, lo cual induce a pensar que se trata de puntuaciones (horas que pasan en la Facultad) muy parecidas.

ITEM 32: ¿Qué tiempo sueles esperar para comprar tus fotocopias?

Tabla 197 . Resultados obtenidos en el ítem 32 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Entre 15 y 30 minutos	498	45,1%
Más de 30 minutos	445	40,3%
Entre 5 y 15 minutos	151	13,7%
5 minutos	9	0,8%
Sin contestar	1	,1%
Total	1104	100

Gráfico 87. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 32



El tiempo de espera de los alumnos para recoger sus apuntes de reprografía oscila fundamentalmente **Entre los 15 y 30 minutos** según el 45,1% de los mismos y **Más de 30 minutos** según la opinión del 40,3%. Sólo el 14,5% opinan que pueden recoger sus apuntes en un tiempo **Inferior a los 15 minutos** (la suma del 0,8 y el 13,7% de las dos primeras categorías de respuesta). En general el tiempo de espera es excesivo (85,4% más de 15 minutos), pero sólo comprensible debido a la gran cantidad de alumnos de la Facultad objeto de nuestro estudio, aunque también pudiera deberse a otras causas: insuficiente personal para cubrir el servicio, desorganización, exceso de metodologías dependientes de las fotocopias...

ITEM 33: ¿Cuántos profesores has tenido este cuatrimestre? De ellos:

ITEM 34: ¿Cuántos crees que han favorecido unas relaciones distantes y poco personales con los alumnos?

ITEM 35: ¿Cuántos piensas que poseen una inadecuada formación?

ITEM 36: ¿Cuántos opinas que aplican metodologías inadecuadas en su asignatura?

ITEM 37: ¿Cuántos utilizan el examen como medio de evaluación?

ITEM 38: ¿Cuántos se muestran reacios a ayudar al alumnado cuando éste le pide ayuda?

Tabla 198. Resultados obtenidos en los items 33 a 38 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

ITEMS	MEDIAS REDONDEADAS	PORCENTAJES SOBRE LA MEDIA TOTAL DE PROFESORES
ITEM 33	7	-
ITEM 34	3	42%
ITEM 35	2	28%
ITEM 36	3	42%
ITEM 37	6	85%
ITEM 38	2	28%

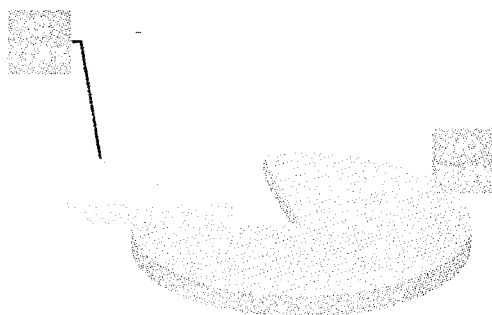
A partir de las medias totales redondeadas de los items 33 a 38, hemos hecho una estimación de la incidencia de cada problema de los que tratan los distintos items. Si tenemos en cuenta que como promedio el número de profesores que han tenido los alumnos durante el primer cuatrimestre ha sido de 7, observaremos que de ellos 3 como media han mantenido unas relaciones distantes y poco personales y utilizan una metodología inadecuada (42%), no tienen una formación adecuada y se muestran reacios a ayudarlos 2 como media (28%). Y finalmente utilizan el examen como criterio de evaluación un promedio de 6 profesores, lo que significa un 86%. Parece claro que de todos los problemas presentados relacionados con el profesorado, el que más preocupa es el del excesivo uso del examen como criterio de evaluación. Preocupan también las metodologías de enseñanza y las relaciones personales, y en menor medida la formación de los docentes y la ayuda que éstos les prestan.

ITEM 39: ¿Estás de acuerdo con el actual plan de estudios de tu carrera?

Tabla 199. Resultados obtenidos en el item 39 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	frecuencia	porcentaje
SÍ	236	21,4%
NO	868	78,6%

Gráfico 88. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 39



Existe un claro desacuerdo con los actuales planes de estudio si nos fijamos en el hecho de que casi el 79% de los encuestados han respondido que no están de acuerdo con ellos, y sólo el 21,4% que sí. Quizá esta sea otra razón de peso para acometer la tan esperada adecuación técnica de los nuevos planes de estudio, cuya idoneidad o desatino podrá ser apreciada dentro de un tiempo prudencial. Los resultados obtenidos están en total sintonía con los obtenidos en el ítem 62 de la escala PROAC, donde la reforma universitaria e implantación de planes de estudio se percibían como aspectos negativos que generaban desajustes y disfunciones.

ITEM 40/41: ¿Qué cambiarías/dejarías de tu plan de estudios?

Al igual que en anteriores ítems de respuesta abierta, hemos vaciado, categorizado y analizado los comentarios de los alumnos y estos han sido los resultados obtenidos:

Tabla 200. Resultados obtenidos en el ítem 40 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad.

Cambios	ASC	IDA	EVA	REP	SHC	ONE	NPO	ACA	MEU	ICP	SEC	IAR	APR	TDL	CCA	NAD	TOD	EAC	SIC	MDE	TOT AL	
Especial.																						
Pedagogía	30	169	14	23	32	6	6	31	9	12	6								12			338
Psicopedagogía	13	23		18	12		18	7	12	24	10											137
Audic.y Leng.		23			11		17			17		30	27	10								141
Educ.Primaria		22	7	12	4				12	32	12			12					7		10	130
Educ.Infantil		43	24	26	23		12		40	42	6				15	4	12					247
Educ.Especial		12	6	16	3	18				12	3			6								76
Leng.Extranj.		24	12	12	10	12				6				6	6					23		111
Educ.Musical		15	6		10				15	12	10	6		9						15		110
Educ.Física		18	14	13			6	12		12	17			6						24	20	142
TOTAL	33	349	83	120	111	36	59	50	88	233	64	36	27	49	21	4	12	69	32	10		1432
PORCENTAJES	2,98%	31,61%	7,51%	10,86%	10%	3,26%	5,34%	4,52%	7,97%	21,1%	5,79%	3,2%	2,44%	4,43%	1,9%	0,36%	1,1%	6,25%	2,89%	0,9%		-

LEYENDA

ASC: Repetición de contenidos en diferentes asignaturas.	SEC: Supresión de la estructura cuatrimestral.
IDA: Excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y año.	IAR: Incorporación de asignaturas relacionadas con la especialidad.
EVA: Evaluación del aprendizaje.	APR: Aumentar el período de prácticas.
REP: Reformulación del Prácticum.	TDL: Transformación de la diplomatura en licenciatura.
SHC: Coincidencia de horas de clase.	CCA: Los contenidos de las asignaturas cuatrimestrales son excesivos.
ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.	NAD: Nada.
NPO: El número de plazas de optativas y libre configuración es insuficiente.	TOD: Todo.
ACA: Aumento del número de créditos por asignatura.	EAC: Excesivo número de alumnos por clase.
MEU: Las metodologías de enseñanza utilizadas.	SIC: Cambiaría el sistema de créditos.
ICP: Incorporación de más contenidos prácticos.	MDE: El proceso de matriculación es lento y desorganizado.

Tabla 201. Resultados obtenidos en el ítem 41 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad.

Qué dejarían	AAI	APF	OPT	ATR	DUL	CPR	NAD	PRA	ASE	PEI	TOTAL
Especialidad											
Pedagogía	10	13	24	9	9		34				99
Psicopedagogía			6	10		4	30	6			56
Audic. y Lenguaje							12	24	24		60
Educ. Primaria	12		12	24			48	25			121
Educ. Infantil	12		18	4			24	23			81
Educ. Especial	11			12			10	12			45
Leng. Extranjera			20	6			30	12		4	72
Educ. Musical			27	20				24			71
Educ. Física	10		4				27	18			59
Total	55	13	111	85	9	4	215	144	24	4	664
Porcentajes	4,98%	1,17%	10%	7,69%	0,81%	0,36%	19,47%	13%	2,17%	0,36%	

LEYENDA:

AAI: Alguna asignatura interesante.
 APF: Algunos profesores.
 OPT: La optatividad.
 ATR: Algunas asignaturas troncales.
 DUL: La duración de la licenciatura.
 CPR: Los contenidos prácticos.
 NAD: Nada.
 PRA: Las prácticas.
 ASE: Asignaturas de la especialidad.
 PEI: La posibilidad de elaborar tu itinerario formativo.

Los alumnos encuestados harían hasta veinte cambios relacionados con determinados asuntos, si descontamos las categorías Todo y Nada; frente a los sólo nueve aspectos que según su opinión deberían permanecer en sus planes de estudio. En congruencia con opiniones anteriores, los alumnos parecen ver más defectos que virtudes en sus planes de estudios. Respecto a los defectos, o sea, aquello que cambiarían destacan sin duda ocho aspectos situados por encima de los demás. Por orden de importancia son los siguientes:

1. El excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y año (IDA) con una frecuencia de 349 (31,61%).

2. La escasa cantidad de contenido práctico de las carreras (ICP) con una frecuencia de 233 (21,1%).
3. La reformulación del Prácticum (REP) con una frecuencia de 120 (10,86%).
4. Aspectos relacionados con los horarios como por ejemplo la coincidencia de asignaturas en la misma franja horaria (HOR) con una frecuencia de 111 (10%).
5. Las metodologías de enseñanza utilizadas (MEU) en referencia al exceso de la clase magistral como única estrategia de enseñanza, con una frecuencia de 88 (7,97%).
6. La evaluación del aprendizaje con abuso del examen como forma exclusiva y/o complementada de evaluación del aprendizaje, con una frecuencia de 83 (7,51%).
7. Exceso de alumnos en clase con una frecuencia de 69 (6,25%).
8. Supresión de la estructura cuatrimestral con una frecuencia de 64 (5,79%).

El resto de cambios así como su incidencia pueden ser observados en la tabla 190.

En cuanto a los aspectos que merece la pena dejar de los planes de estudios, es decir, los aspectos positivos destacamos tres categorías por orden de importancia:

1. Nada (NAD) con una frecuencia de 215 (19,47%), lo cual nos puede dar una idea del rechazo de los alumnos a sus actuales planes de estudio.

2. Las prácticas (PRA) con una frecuencia de 144 (13%), cosa lógica si como hemos visto con anterioridad y veremos más adelante, las prácticas son un aspecto razonablemente bien valorado.
3. La optatividad (OPT) con una frecuencia de 111 (10%), aportación novedosa de los nuevos planes de estudios aunque no exenta también de un cierto halo de polémica (recordemos por ejemplo la escasez de plazas por optativa, su elección forzosa, etc...).
4. Algunas asignaturas troncales (ATR) con una frecuencia de 85 (7,69%).

Al igual que anteriormente el resto de aspectos que merece la pena conservar de los nuevos planes de estudio de cada especialidad, así como su incidencia puede consultarse en la tabla 191.

También como hicimos en el ítem 23.2 hemos sometido los datos obtenidos en el presente ítem abierto a un análisis cluster con el fin de determinar las agrupaciones de los cambios por especialidades, así como las agrupaciones de los cambios en orden a considerarlos más importantes o menos graves.

RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES DEL ÍTEM 40

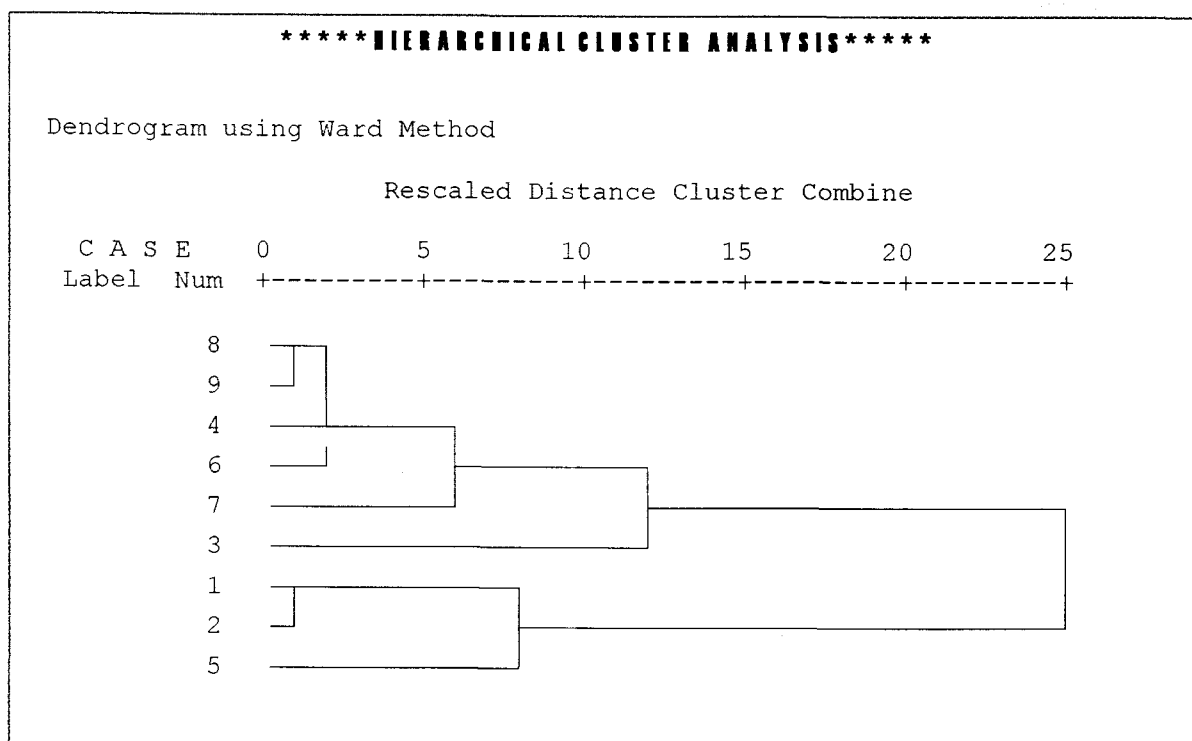
Tabla 202. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	8	9	1,500	0	0	3
2	1	2	3,000	0	0	6
3	4	8	4,833	0	1	4
4	4	6	6,750	3	0	5
5	4	7	9,900	4	0	7
6	1	5	13,733	2	0	8
7	3	4	18,667	0	5	8
8	1	3	27,556	6	7	0

Tabla 203. Conglomerado de pertenencia de cada especialidad

Especialidad	Conglomerado de pertenencia
Pedagogía	1
Psicopedagogía	1
Audición y Lenguaje	2
Educación Primaria	2
Educación Infantil	1
Educación Especial	2
Lengua Extranjera	2
Educación Musical	2
Educación Física	2

Gráfico 89. Dendrograma perteneciente a la agrupación de cambios por especialidad



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER, ITEM

40

Los resultados obtenidos muestran dos claras agrupaciones:

1. Una conformada por las especialidades de pedagogía, psicopedagogía y educación infantil que se agrupan en el cluster 2.
2. Otra constituida por el resto de especialidades agrupadas en el cluster 1.

Estos resultados nos indican que los cambios que solicitan los alumnos de las 3 primeras especialidades son muy semejantes; o lo que es lo mismo su percepción sobre los aspectos negativos de sus planes de estudio es muy similar. Recordemos a este respecto que algunos de ellos son: la repetición de contenidos en asignaturas distintas (ASC), el exceso de asignaturas por año y cuatrimestre (IDA), las prácticas de evaluación basadas en el examen (EVA), la coincidencia de dos asignaturas en la misma franja horaria (SHC)...

Por otra parte los cambios que se demandan del resto de especialidades son también hasta cierto punto similares, por ejemplo alguno de los anteriormente citados, así como también la transformación de las diplomaturas en licenciaturas (TDL), el exceso de contenidos para el tiempo que hay para impartirlos (CCA)...

Para terminar los comentarios sobre este primer cluster podemos observar el historial de conglomeración para apreciar que las dos especialidades con mayor similitud son Educación Musical y Física, así como también Pedagogía y Psicopedagogía con los coeficientes de distancia menores (1,5 y 3 respectivamente). Conforme van creciendo los coeficientes de distancia mayor es la diferencia entre especialidades, de tal forma que las especialidades que menos en común tienen sobre los cambios que desean que se implementaran son Pedagogía y Audición y Lenguaje

RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LOS CAMBIOS PROPUESTOS EN EL ITEM 40

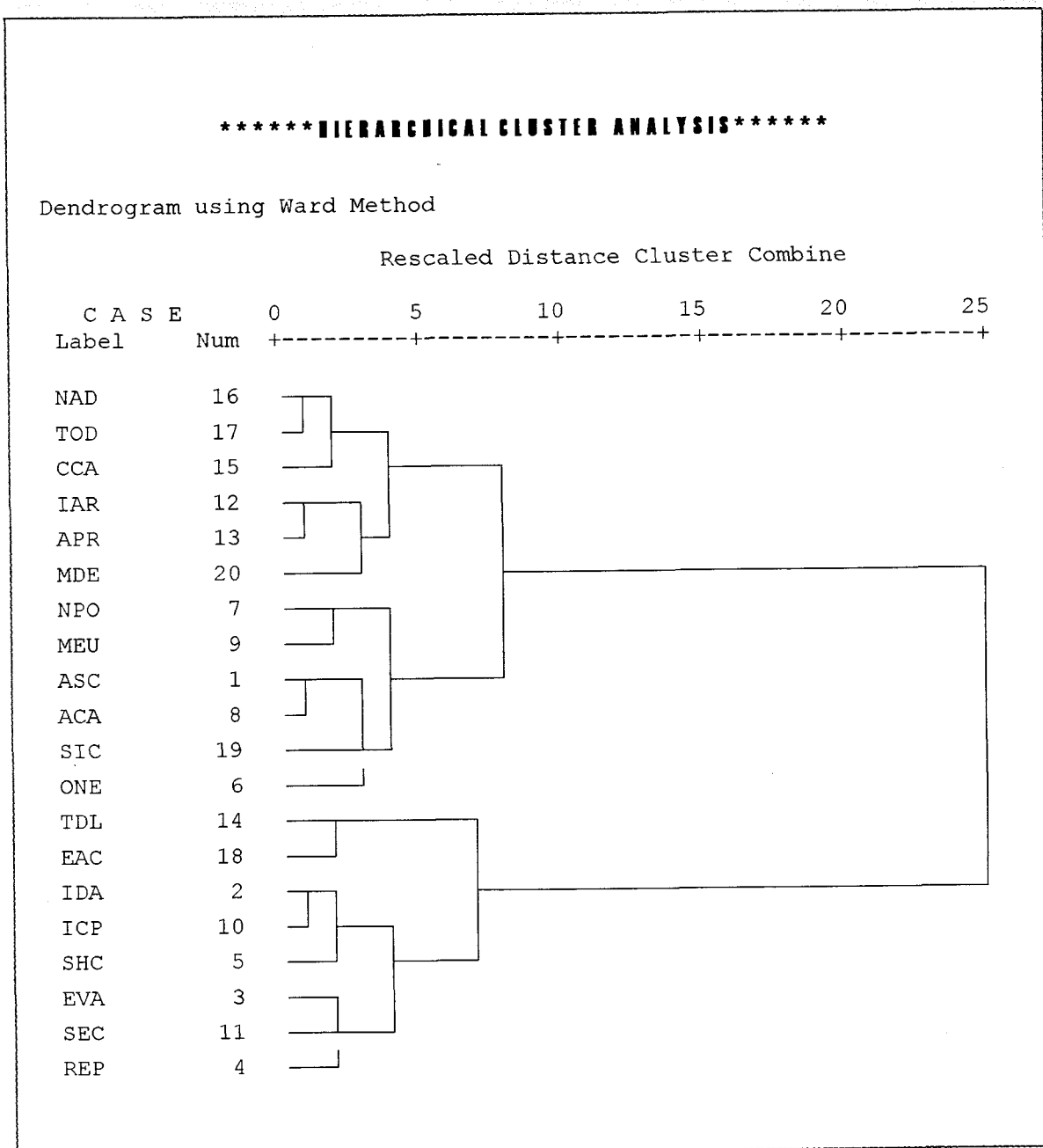
Tabla 204 Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	16	17	0,000	0	0	5
2	2	10	0,000	0	0	6
3	1	8	0,000	0	0	11
4	12	13	500	0	0	12
5	15	16	1,167	0	1	15
6	2	5	1,833	2	0	14
7	14	18	2,833	0	0	17
8	3	11	3,833	0	0	10
9	7	9	4,833	0	0	16
10	3	4	5,833	8	0	14
11	1	19	7,167	3	0	13
12	12	20	8,667	4	0	15
13	1	6	10,583	11	0	16
14	2	3	12,750	6	10	17
15	12	15	15,083	12	5	18
16	1	7	17,667	13	9	18
17	2	14	22,208	14	7	19
18	1	12	26,958	16	15	19
19	1	2	43,400	18	17	0

Tabla 205. Conglomerado de pertenencia de cada uno de los cambios

Cambio propuesto	Conglomerado de pertenencia
ASC	1
IDA	2
EVA	2
REP	2
SHC	2
ONE	1
NPO	1
ACA	1
MEU	1
ICP	2
SEC	2
IAR	1
APR	1
TDL	2
CCA	1
NAD	1
TOD	1
EAC	2
SIC	1
MDE	1

Gráfico 90. Dendrograma perteneciente a la agrupación de cambios demandados



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER DEL ITEM 40 EN REFERENCIA A LOS CAMBIOS PROPUESTOS

Los resultados alcanzados muestran dos claras agrupaciones:

1. Una primera compuesta por una colección de cambios que podríamos considerar de mayor gravedad y urgencia que conforman el cluster 2, es decir, el exceso de alumnos por cuatrimestre y año (IDA), las prácticas de evaluación basadas en el examen (EVA), la reformulación del prácticum (REP), la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria (SHC), la incorporación de contenidos más prácticos (ICP), la supresión de la estructura cuatrimestral (SEC), transformación de la diplomatura en licenciatura (TDL) y el exceso de alumnos en clase (EAC).

Todos estos cambios propuestos, excepto TDL (transformación de la diplomatura en licenciatura) han alcanzado las mayores frecuencias, lo cual da una idea de la consistencia y coincidencia de los análisis desarrollados.

2. Una segunda agrupación compuesta por el resto de cambios propuestos, que bien podríamos denominar como menos graves. Es decir se trata de disfunciones que parecen percibirse con menor intensidad y cuyo desarrollo podría aplazarse en beneficio de los desajustes que se perciben con mayor intensidad.

RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES EN EL ITEM 41

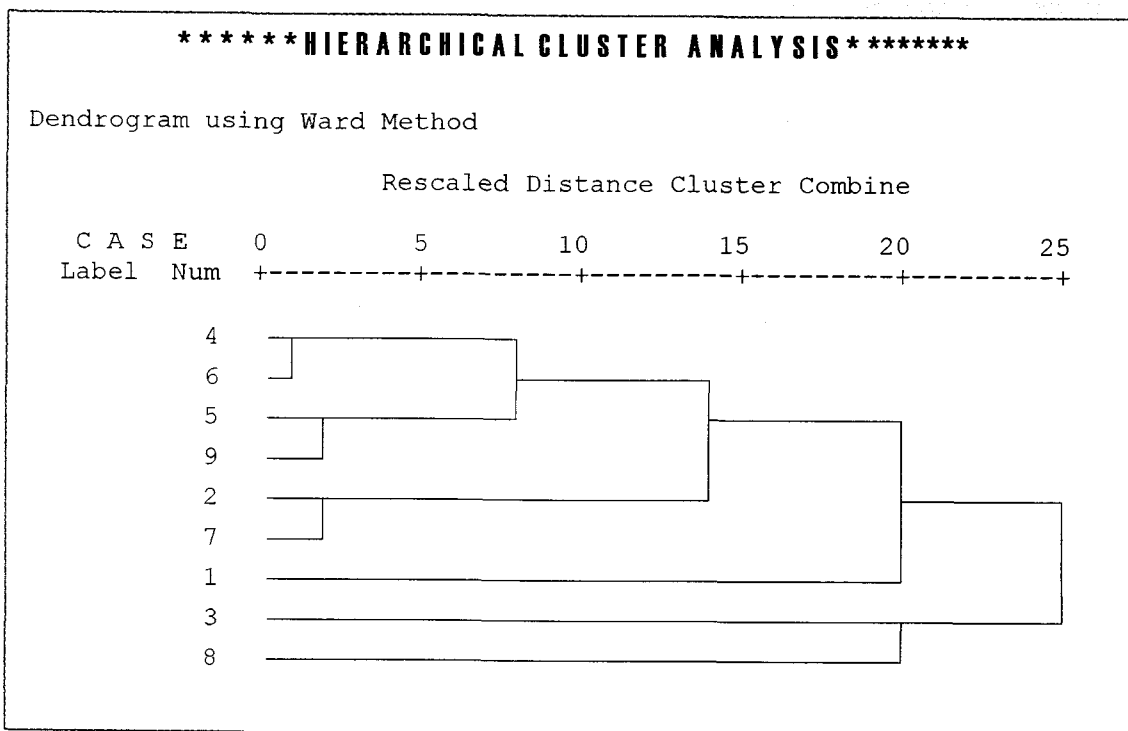
Tabla 206. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	4	6	1,841	0	0	4
2	5	9	3,861	0	0	4
3	2	7	5,911	0	0	5
4	4	5	8,746	1	2	5
5	2	4	12,477	3	4	7
6	3	8	17,023	0	0	8
7	1	2	21,570	0	5	8
8	1	3	26,798	7	6	0

Tabla 207. Conglomerado de pertenencia cada especialidad

Especialidad	Conglomerado de pertenencia
1. Pedagogía	1
2. Psicopedagogía	1
3. Audición y Lenguaje	2
4. Educación Primaria	1
5. Educación Infantil	1
6. Educación Especial	1
7. Lengua Extranjera	1
8. Educación Musical	2
9. Educación Física	1

Gráfico 81. Dendrograma perteneciente a la agrupación de aspectos a conservar por especialidad



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER DEL ITEM 41, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES

De la observación e inspección visual desarrollada sobre el historial de conglomeración, conglomeración de pertenencia y dendrograma podemos afirmar que se producen dos agrupaciones:

1. Una primera constituida por las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Musical.
2. Una segunda conformada por el resto de especialidades.

Desde ese punto de vista podemos decir que entre las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Musical se da un cierto paralelismo en cuanto a los aspectos a conservar de los nuevos planes de estudio. Ciertamente si

observamos la tabla de incidencia de los aspectos a conservar por especialidad puede apreciarse con claridad tal paralelismo.

Por otra parte, y en sintonía con lo dicho anteriormente, también podemos afirmar que las 7 restantes especialidades perciben aspectos similares a conservar de los nuevos planes de estudio.

RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LOS ASPECTOS A CONSERVAR PROPUESTOS EN EL ITEM 41

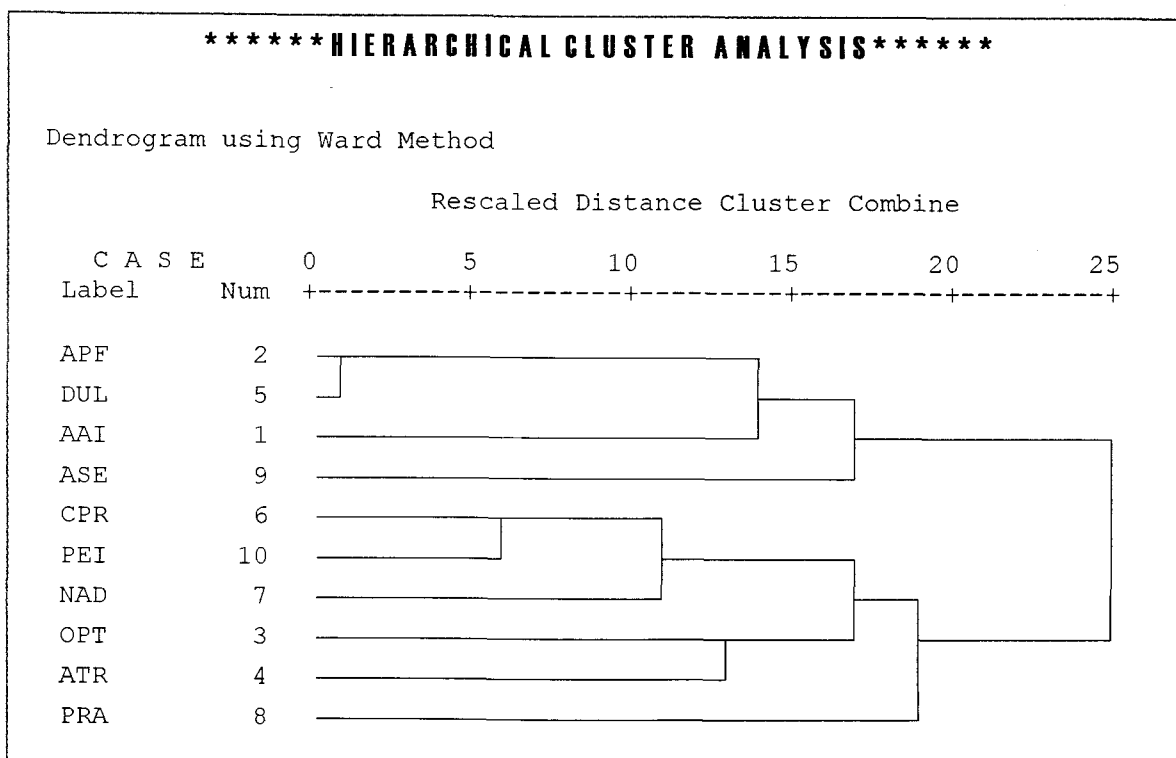
Tabla 208. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	2	5	,000	0	0	5
2	6	10	1,414	0	0	3
3	6	7	4,164	2	0	7
4	3	4	7,428	0	0	7
5	1	2	10,957	0	1	6
6	1	9	15,254	5	0	9
7	3	6	19,589	4	3	8
8	3	8	24,281	7	0	9
9	1	3	30,753	6	8	0

Tabla 209. Conglomerado de pertenencia de cada uno de los aspectos a conservar de los nuevos planes de estudio

Aspecto a conservar	Conglomerado de pertenencia
AAI	1
APF	1
OPT	2
ATR	2
DUL	1
CPR	2
NAD	2
PRA	2
ASE	1
PEI	2

Gráfico 92. Dendograma perteneciente a la agrupación de los aspectos a conservar



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER DEL ITEM 41 EN REFERENCIA A LOS ASPECTOS A CONSERVAR

Como viene siendo habitual hemos obtenido dos agrupaciones claramente definidas:

1. Una primera que constituyen aspectos como la optatividad (OPT), algunas asignaturas troncales (ATR), los contenidos prácticos (CPR), Nada (NAD), las prácticas (PRA) y la posibilidad de elaborar tu itinerario formativo (PEI). Todos estos aspectos se agrupan en el cluster 2.
2. Una segunda que conforman el resto de aspectos a conservar y que constituyen el cluster 1.

Si tenemos en cuenta la aproximación de la incidencia mediante frecuencias se da un cierto paralelismo entre ésta y el análisis cluster a la hora de situar los aspectos a conservar. Sin embargo, entre los aspectos con mayores frecuencias, y por tanto que se perciben con mayor importancia para conservarlos no están algunos que han resultado relevantes en el análisis cluster: los contenidos prácticos (CPR) y la posibilidad de elaborar tu itinerario formativo (PEI). Excepto este hecho, sí se da un paralelismo bastante acusado entre la aproximación medida en frecuencias y el análisis cluster. No debemos olvidar por otra parte, tres aspectos a conservar que resultan llamativos:

El primero es la categoría **NADA**, aspecto con mayor porcentaje de incidencia. Es decir, los alumnos encuestados, y no olvidemos fueron una muestra representativa, no dejarían nada de los nuevos planes de estudio. Es esta una cuestión que por lo menos llama la atención sobre el gran rechazo que suscita entre el alumnado la actual estructura y organización de los planes de estudio.

El segundo son las **prácticas**. Como veremos con posterioridad son un aspecto no exento de críticas, pero a su vez también es uno de los aspectos

con mejor valoración, excepción en la titulación de Pedagogía, que por razones que después trataremos de justificar tiene una baja estima de las mismas.

El tercero es la **optatividad**. Emulando el término mitológico podría ser considerado como las “*Dos caras de Jano*”, el lado bueno y el malo. Efectivamente es un aspecto que también ha alcanzado una incidencia estimable como un logro incuestionable de la reforma. Sin embargo, los mayores desajustes asociados a la misma tienen su origen precisamente en la optatividad, ya que se considera, no en pocas ocasiones algo ficticio, porque no se oferta el adecuado número de plazas por optativa y, en consecuencia, no se pueden escoger libremente dichas asignaturas.

ITEM 42: ¿Te ha ocurrido algún acontecimiento significativo, o conoces algún caso que sea representativo del mal funcionamiento de tu plan de estudios? Sí__ No__. Di cuál.

Tabla 210. Resultados obtenidos en el ítem 42.1 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS.

Respuestas	frecuencia	Porcentaje
SI	565	51,2
NO	539	48,8

Gráfico 93. Porcentaje obtenido por cada uno de los rangos del ítem 42

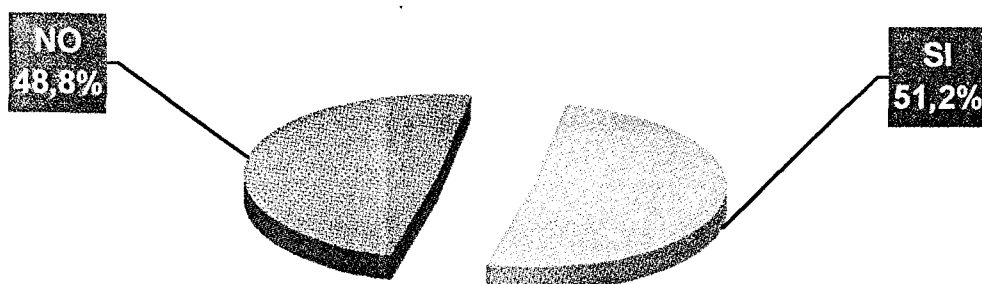


Tabla 211. Relación e incidencia de acontecimientos sobre el mal funcionamiento de los planes de estudio

Acontec.	IDA	MDE	PUP	GLE	SHC	NPO	ONE	CED	AAD	CCA	EAC	TOTAL
Especialidad												
Pedagogía	20	19	7	13	32	19	14	7				131
Psicopedagogía	11		6	16	16	6		4				59
Audic. y Lenguaje					18	24						42
Educ. Primaria		16		6		12						34
Educ. Infantil		6		6	18	9		6	23	15		83
Educ. Especial				10	13	28						51
Leng. Extranjera		12			6	12					12	42
Educ. Musical			4	3	12	16	12					37
Educ. Física					12		10					22
Total	31	53	17	54	127	126	36	17	23	15	12	511
Porcentajes	2,8%	4,8%	1,53%	4,89%	11,5%	11,4%	3,26%	1,53%	2%	1,35%	1%	-

LEYENDA:

IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre y año.
MDE: Proceso de matriculación lento y desorganizado.
PUP: Poca utilidad del Prácticum.
GLE: Gestiones administrativas lentas y erróneas.
SHC: Coincidencia de dos asignaturas en la misma franja horaria.
NPO: El número de plazas de las asignaturas optativas y de libre configuración es insuficiente.
ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.
CED: Coincidencia de exámenes el mismo día a la misma hora.
AAD: Se imparten demasiados contenidos teóricos en detrimento de los prácticos.
CCA: Las asignaturas cuatrimestrales tienen demasiados contenidos para su duración.
EAC: Exceso de alumnos en clase.

La diferencia entre el porcentaje de alumnos a los que les ha sucedido, o conocen algún caso del mal funcionamiento de los nuevos planes de estudio, y los que no, es realmente baja. Un 51,2% de los primeros frente a un 48,8% de los segundos. Ahora bien, de aquéllos que han declarado haber sufrido o conocer algún acontecimiento del mal funcionamiento de los nuevos planes de estudio, destacamos por su incidencia cuatro acontecimientos, a saber:

1. La coincidencia de asignaturas diferentes en la misma franja horaria (SHC) con una frecuencia de 127 (11,5%).

2. El insuficiente número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración con una frecuencia de 126 (11,4%).
3. La lentitud y desorganización con que se desarrollan las gestiones administrativas con una frecuencia de 54 (4,89%).
4. El proceso de matriculación lento y desorganizado con una frecuencia de 53 (4,8%).

El resto de acontecimientos, así como su incidencia pueden ser contemplados en la tabla 201.

RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES EN EL ITEM 42

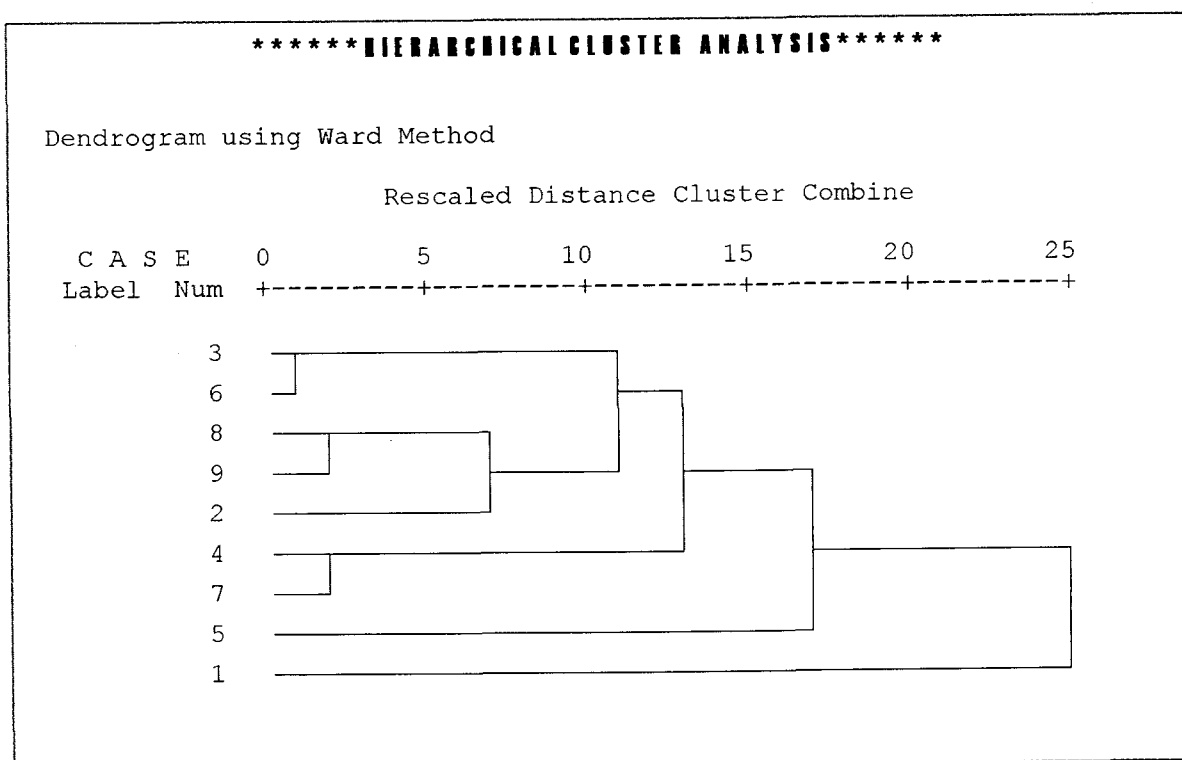
Tabla 212. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	3	6	70,500	0	0	5
2	4	7	186,500	0	0	6
3	8	9	329,000	0	0	4
4	2	8	665,167	0	3	5
5	2	3	1187,200	4	1	6
6	2	4	1761,428	5	2	7
7	2	5	2531,250	6	0	8
8	1	2	3648,889	0	7	0

Tabla 213. Conglomerado de pertenencia de cada especialidad

Especialidad	Conglomerado de pertenencia
1. Pedagogía	1
2. Psicopedagogía.	2
3. Audición y Lenguaje.	2
4. Educación Primaria.	2
5. Educación Infantil.	2
6. Educación Especial.	2
7. Lengua Extranjera.	2
8. Educación Musical.	2
9. Educación Física.	2

Gráfico 94 Dendograma perteneciente a la agrupación de las especialidades en el ítem 42



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER CLUSTER DEL ÍTEM 42 SOBRE LA AGRUPACIÓN DE LAS ESPECIALIDADES

Como podemos apreciar se dan dos claras agrupaciones, una constituida en solitario por la especialidad de Pedagogía (cluster 1) y la otra por el resto de especialidades (cluster 2). De estos resultados podemos deducir

que el plan de estudios con mayores problemas, y problemas específicos es la especialidad de Pedagogía. La verdad es que esta tendencia se ha venido produciendo a lo largo de todo el trabajo. Pedagogía es sin duda, la especialidad más conflictiva y en la que con mayor incidencia se perciben acontecimientos significativos sobre el mal funcionamiento de los planes de estudios. No debe extrañarnos pues, que haya sido la especialidad que mayor cantidad de cambios ha experimentado en la Adecuación Técnica que se ha implementado en la Facultad de Ciencias de la Educación desde Octubre de 2000.

RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER, REFERIDOS A LA AGRUPACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS SOBRE EL MAL FUNCIONAMIENTO DE LOS PLANES DEL ESTUDIO DEL ITEM 42

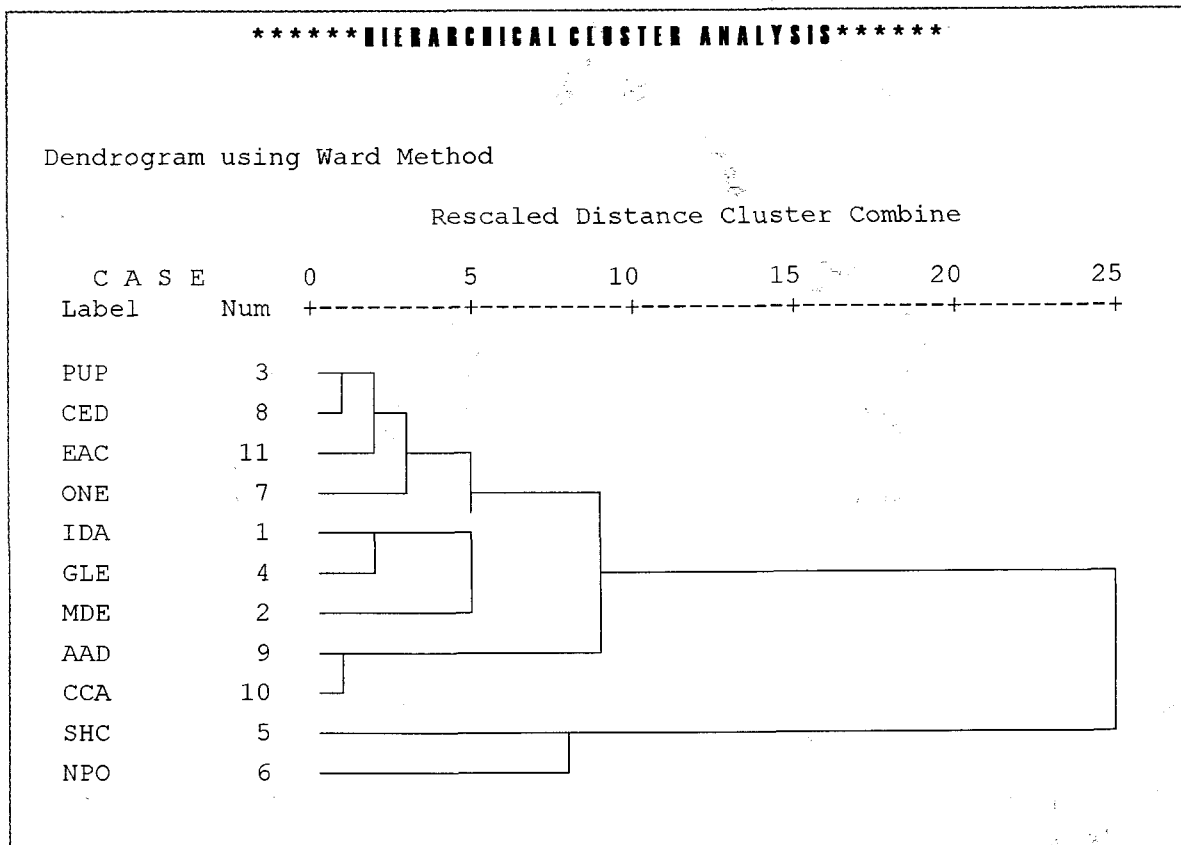
Tabla 214. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	3	8	28,000	0	0	4
2	9	10	60,000	0	0	9
3	1	4	187,500	0	0	6
4	3	11	341,500	1	0	5
5	3	7	590,500	4	0	7
6	1	2	949,000	3	0	7
7	1	3	1354,286	6	5	9
8	5	6	2009,786	0	0	10
9	1	9	2727,722	7	2	10
10	1	5	4806,182	9	8	0

Tabla 215. Conglomerado de pertenencia de cada uno de los acontecimientos

Acontecimiento	Conglomerado de pertenencia
IDA	1
MDE	1
PUP	1
GLE	1
SHC	2
NPO	2
ONE	1
CED	1
AAD	1
CCA	1
EAC	1

Gráfico 95. Dendrograma perteneciente a la agrupación de acontecimientos sobre el mal funcionamiento de los planes de estudio



COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO CLUSTER DEL ÍTEM 42, REFERIDOS A LOS ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS SOBRE EL MAL FUNCIONAMIENTO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Los resultados obtenidos confirman la existencia de dos agrupaciones claramente definidas.

1. Una primera constituida por los acontecimientos: coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria (SHC) y el insuficiente número de plazas que se ofertan en las asignaturas optativas (NPO). Ambos se sitúan en el cluster 2 y pueden considerarse como los acontecimientos que con mayor determinación influyen en el mal funcionamiento de los planes de estudio.
2. Una segunda conformada por el resto de acontecimientos y que constituyen el cluster 1. Son acontecimientos que influyen con menor incidencia en el mal funcionamiento de los planes de estudio.

La congruencia entre la aproximación basada en el conteo de frecuencias y el análisis cluster es muy alta, ya que para ambos casos hay dos acontecimientos que destacan sobre los demás por su incidencia, y que con anterioridad ya hemos comentado. Se trata como puede observarse de dos problemas íntimamente relacionados con las asignaturas, y en cierta medida con la optatividad. Ya comentamos que este aspecto es un “*arma de doble filo*”.

ÍTEM 43: Señala por orden de mayor a menor gravedad, tres grandes dificultades que has tenido para la gestión de tu currículum académico.

A continuación mostramos una serie de tablas donde recogemos la incidencia de cada uno de los rangos de gravedad de cada una de las dificultades explicitadas por cada especialidad:

Tabla 216. Frecuencias de los rangos de gravedad alcanzados por las dificultades explicitadas en cada una de las especialidades

ESPECIALIDAD	DIFICULTAD	RANGOS DE GRAVEDAD DE LAS DISFUNCIONES			TOTAL POR ESPECIALIDAD
		ALTO	MEDIO	BAJO	
PEDAGOGÍA	AEI	13	4	-	17
	MDE	17	7	2	26
	ONE	40	4	3	47
	SHC	25	18	7	44
	GLE	7	2	-	9
	IDA	7	4	-	11
	NPO	23	6	1	30
EAC	-	5	4	9	
EDUCACIÓN PRIMARIA	AEI	7	2	-	8
	MDE	11	1	1	13
	SHC	5	3	3	11
	NPO	8	10	-	18
	PCL	2	1	-	3
	PAN	4	1	-	5
OEA	5	1	-	6	
EDUCACIÓN INFANTIL	AEI	9	-	-	9
	MDE	4	2	-	6
	ONE	3	1	-	4
	SHC	4	3	-	7
	NPO	6	2	1	9
EAC	1	3	-	4	
EDUCACIÓN ESPECIAL	MDE	17	7	2	26
	ONE	40	4	3	47
	SHC	25	18	7	44
	NPO	23	6	1	30
LENGUA EXTRANJERA	AEI	2	1	1	4
	MDE	4	1	-	5
	SHC	2	1	-	3
	GLE	2	2	-	4
	IDA	3	1	-	4
	NPO	1	-	-	8
PSICOPEDAGOGÍA	AEI	7	3	3	13
	MDE	8	1	1	10
	ONE	6	2	1	9
	SHC	6	4	3	13
	GLE	2	3	-	5
	IDA	4	-	-	4
	NPO	7	1	-	8
EAC	2	2	1	5	
AUDICIÓN Y LENGUAJE	AEI	6	1	-	7
	MDE	3	3	3	9
	SHC	2	2	2	4
	NPO	16	4	1	21
EDUCACIÓN FÍSICA	AEI	2	1	-	3
	MDE	4	-	1	5
	ONE	2	1	-	3
	SHC	3	2	-	5
	NPO	6	1	-	7
	EVA	1	2	-	3
PDT	1	1	1	3	
EDUCACIÓN MUSICAL	ONE	4	-	-	4
	SHC	5	1	-	6
	NPO	11	1	-	12
	EAC	-	2	1	3

LEYENDA:

IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre y año.
MDE: Proceso de matriculación lento y desorganizado.
GLE: Gestiones administrativas lentas y erróneas.
SHC: Coincidencia de dos asignaturas en la misma franja horaria.
NPO: El número de plazas de las asignaturas optativas y de libre configuración es insuficiente.
ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.
EAC: Exceso de alumnos en clase.
AEI: Alumnos con escasa información académica.
PCL: Los profesores no atienden correctamente sus labores como docentes.
PAN: El personal de administración y servicios no atiende correctamente sus obligaciones.
OEA: Las optativas y la libre configuración se escogen al azar.
EVA: Evaluación del aprendizaje.
PDT: Las prácticas duran poco tiempo.

COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como podemos apreciar se da una tendencia meridianamente clara en la que destacan algunos desajustes sobre los demás. Esta tendencia se produce en todas las especialidades, donde algunas disfunciones se sitúan sistemáticamente en los niveles de alta gravedad. En este sentido los problemas que más dificultan la gestión de los currículum académicos de los alumnos son:

1. NPO: Insuficiente número de plazas en asignaturas optativas y de libre configuración.
2. ONE: En relación con lo anterior la selección de dichas asignaturas no es enteramente libre, sino está determinada por otros aspectos como por ejemplo escoger las asignaturas que quedan libres, o simplemente no se solapan en el horario.
3. SHC: La coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria.

4. AEI: Escasa e insuficiente información académica para los alumnos.

5. MDE: Desorganización del proceso de matriculación.

Todos estos desajustes comparten un aspecto en común, son problemas de carácter organizativo-administrativo, que muy poco o nada tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados provienen de información recogida en el 2000 tras toda una colección de Reales Decretos que han intentado mejorar los desajustes provocados en mayor o menor medida por la reforma universitaria. No parece que su implantación haya mejorado en mucho la situación que se arrastraba desde el curso 1994-1995 en la FCCE.

ITEM 44: Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que el plan de estudios que estás cursando se acerque más a un extremo que a otro.

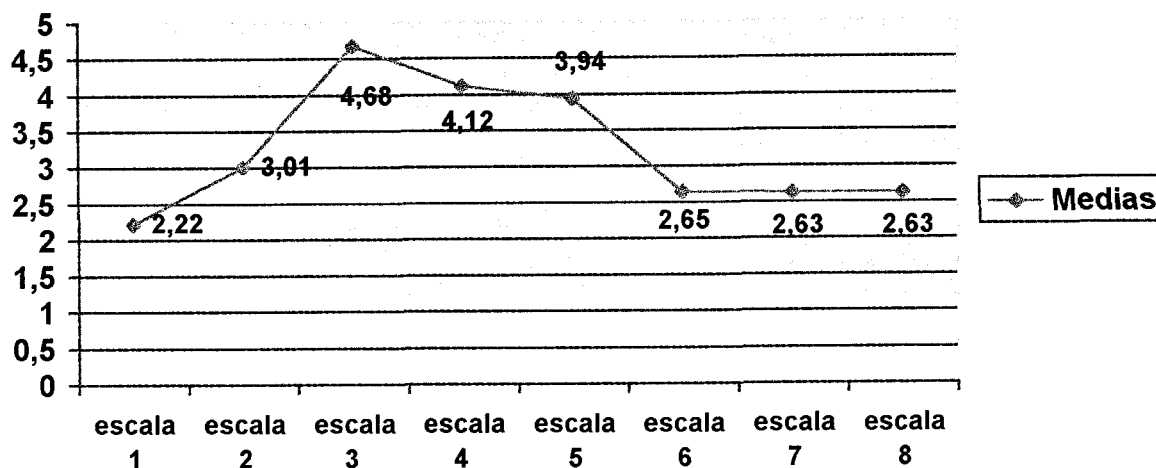
Teórico	1	2	3	4	5	6	7	Práctico
Generalista	1	2	3	4	5	6	7	Especializado
Rígido	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	Fácil
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Útil
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Asequible	1	2	3	4	5	6	7	Inalcanzable
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado

Tabla 217. Resultados obtenidos en el ítem 44 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS

Teórico versus Práctico	1104	2,22	1,37
Generalista versus Especializado	1103	3,01	1,66
Rígido versus Flexible	1104	4,68	1,54
Difícil versus Fácil	1104	4,12	1,37
Inútil versus Útil	1104	3,94	1,66
Malo versus Bueno	1104	2,65	1,56
Asequible versus Inalcanzable	1104	2,63	1,52
Inadecuado versus Adecuado	1104	2,63	1,56

Si apreciamos las medias obtenidas en cada binomio bipolar, podemos afirmar que globalmente los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se consideran más bien teóricos, generalistas, flexibles, fáciles, inútiles, malos, asequibles e inadecuados. Con posterioridad en el apartado referido al impacto formativo de la Reforma de la Enseñanza Universitaria observaremos que en las ocho escalas de diferencial semántico pasadas a un conjunto de participantes (graduados en Pedagogía con un N=28) así como en la escala QUAPRO para profesores (N=20) se han alcanzado resultados globalmente parecidos. De hecho, el patrón estructural (crestas y valles) sigue siendo el mismo.

Gráfico 96. Medias obtenidas en cada escala del diferencial semántico en el ítem 44 de la escala QUAPRO para alumnos



LEYENDA:

- Escala 1: teórico vs práctico.
- Escala 2: generalista vs especializado.
- Escala 3: rígido vs flexible.
- Escala 4: difícil vs fácil.
- Escala 5: inútil vs útil.
- Escala 6: malo vs bueno.
- Escala 7: asequible vs inalcanzable.
- Escala 8: inadecuado vs adecuado.

En un intento por complementar los datos descriptivos obtenidos en el diferencial semántico del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS hemos realizado un análisis factorial a los datos obtenidos en el mismo. Nuestro propósito es tratar de determinar los factores que conforman la opinión sobre los planes de estudios de la FCCE medidos a través de diferencial semántico.

Antes de apreciar los resultados obtenidos hemos comprobado los resultados que determinan que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, y por tanto el análisis factorial es factible. Nos referimos a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de

Bartlett. En ambos estadísticos se han obtenido valores que refrendan la posibilidad de calcular un análisis factorial con garantías.

Los resultados obtenidos para ambas pruebas son:

1. KMO = 0,773 un valor meritorio.
2. Prueba de Esfericidad de Bartlett = 2365,024 con un $p = .000$

En cuanto al análisis factorial se han obtenido los siguientes resultados que a continuación comentaremos e interpretaremos.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Estos son los resultados obtenidos en el cálculo del análisis factorial. En ellos destacamos 3 aspectos: la solución factorial, el gráfico de sedimentación, así como el gráfico de componentes en espacio rotado.

Tabla 218. Matriz de componentes rotados. Método de extracción: componentes principales. Método de rotación: normalización varimax con Kaiser. Cargas significativas $r \geq |0.30|$

VARIABLES	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	h^2
1. Teórico vs Práctico.		.880		.78
2. Generalista vs Especializado.		.794		.69
3. Rígido vs Flexible.			.549	.37
4. Difícil vs Fácil.			.739	.62
5. Inútil vs Útil.	.814			.73
6. Malo vs Bueno.	.869			.81
7. Asequible vs Inalcanzable.			-.714	.52
8. Inadecuado vs Adecuado.	.838			.73
λ de cada factor	2.26	1.57	1.47	
% σ^2 explicada por cada factor	28.31%	19.63%	18.37%	66.33%

Gráfico 97. Gráfico de sedimentación

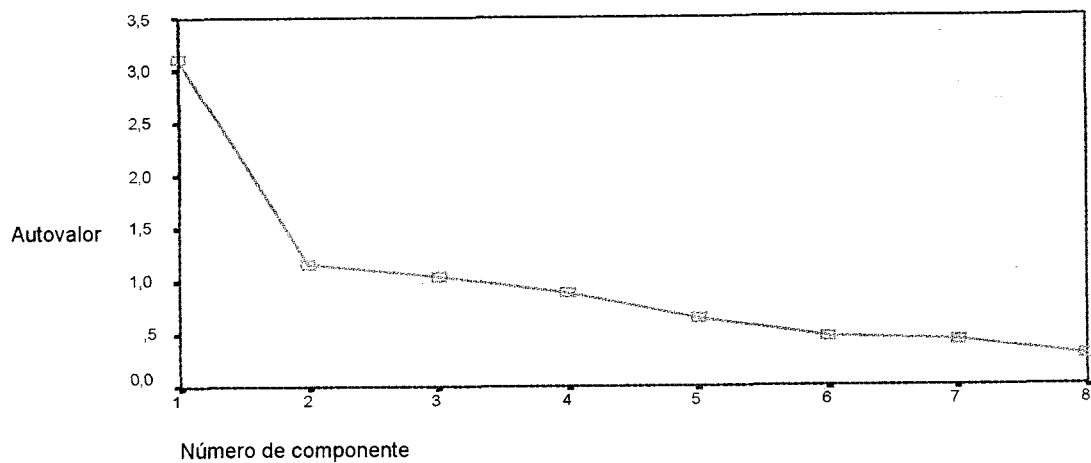
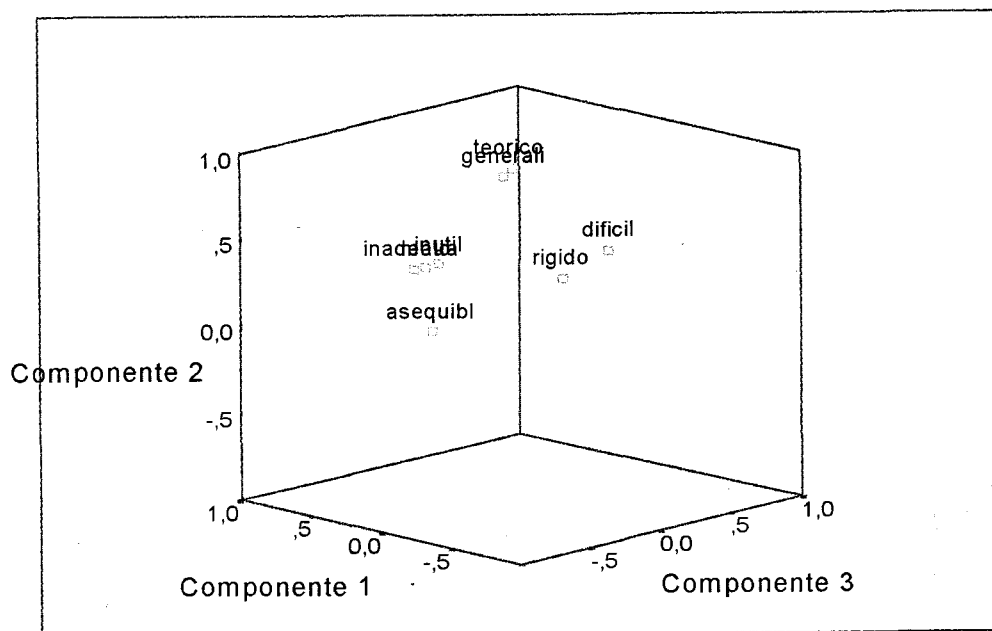


Gráfico 98 . Componentes en espacio rotado



COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL

La consulta de la solución factorial obtenida, y la inspección visual del gráfico tridimensional de componentes en espacio rotado nos permiten afirmar que la opinión sobre los planes de estudio de una amplia y representativa muestra de alumnos (1104) de la FCCE medida en 8 escalas de diferencial semántico de items bipolares está conformada por 3 dimensiones.

Antes de tratar de asignar nombres a estas dimensiones debemos mencionar dos aspectos sobre la solución factorial obtenida:

1. El aceptable cumplimiento del principio de parsimonia, ya que con 3 factores se explica un 67% de la varianza.
2. El cumplimiento del principio de simplicidad, es decir donde carga una variable en un factor, no lo hace en ninguno de los restantes componentes.

Pasamos sin más dilación a tratar hacer una interpretación plausible de la solución factorial. Las denominaciones que proponemos son las siguientes:

Tabla 219. Factor I

FACTOR I: Escasa utilidad, bondad y adecuación de los nuevos de los nuevos planes de estudio.	
ESCALAS	CARGA FACTORIAL
Escala 5: inútil vs útil	.81
Escala 6: malo vs bueno	.86
Escala 8: inadecuado vs adecuado	.83
Valor de Lambda: 2.26	% σ^2 explicada por el factor: 28.31%

Tabla 220. Factor II

FACTOR II: Los nuevos planes de estudio son eminentemente teóricos y generalistas.	
ESCALAS	CARGA FACTORIAL
Escala 1: teórico vs práctico	.88
Escala 2: generalista vs especializado	.79
Valor de Lambda: 1.57	% σ^2 explicada por el factor: 19.63%

Tabla 221. Factor III

FACTOR III: Los nuevos planes de estudio son medianamente flexibles, fáciles y asequibles.	
ESCALAS	CARGA FACTORIAL
Escala 3: rígido vs flexible	.54
Escala 4: difícil vs fácil	.73
Escala 7: asequible vs inalcanzable	-.71
Valor de Lambda: 1.47	% σ^2 explicada por el factor: 18.37%

Aclaración: El valor negativo obtenido por la carga de la escala 7 en el factor III es fácilmente justificable, si tenemos en cuenta la posición de los adjetivos bipolares, ya que en las escalas 3 y 4 están primero los adjetivos negativos y en la escala 7 el positivo. No se trata pues, de una incongruencia, sino de la posición de los adjetivos bipolares.

ITEM 45: ¿Quieres hacer algún comentario sobre las prácticas de carrera (sólo para aquéllos que ya han hecho prácticas)?

Tabla 222. Resultados obtenidos en el ítem 45 del cuestionario QUAPRO-ALUMNOS por especialidad.

Comentarios Especialidad	Comentarios							TOTAL
	PIT	MOP	PUT	DDT	RFC	DTP	DHP	
Pedagogía	85	15	3	-	-	-	-	103
Psicopedagogía	27	21	6	21	-	-	-	75
Audic. y Lenguaje	-	-	6	24	6	11	-	47
Educ. Primaria	5	6	12	36	4	12	-	75
Educ. Infantil	24	-	21	39	12	15	-	111
Educ. Especial	-	-	12	31	6	12	12	73
Leng. Extranjera	-	-	7	21	6	14	-	48
Educ. Musical	-	-	20	15	-	15	-	50
Educ. Física	-	-	29	32	6	12	-	79
TOTAL	141	42	116	219	40	91	12	661
Porcentaje	12,7	3,8	10,5	19,8	3,62	8,2	1,08	-

LEYENDA:

- PIT: Las prácticas se consideran poco útiles.
- MOP: Mala organización de las prácticas.
- PUT: Las prácticas se consideran útiles.
- DDT: Las prácticas deberían durar más tiempo.
- RFC: Deberían realizarse al final de curso.
- DTP: Las prácticas se parecen muy poco a la teoría.
- DHP: Debería haber más prácticas durante la carrera.

Se han hecho numerosos comentarios sobre las prácticas de carrera, muchos menos, no obstante, de los que cabría esperar de una muestra tan amplia como la utilizada en este cuestionario. Aunque esta tendencia se ha mantenido a lo largo de todos los ítems abiertos incluidos en el mismo, donde la participación ha sido realmente baja por parte del alumnado.

Estos comentarios han quedado tras el proceso de reducción y análisis pertinente en 7 categorías, 6 de signo negativo acerca del prácticum y 1 de signo positivo sobre el mismo (véase tabla 222). Los comentarios más destacados han sido los siguientes por orden de importancia:

1. Las prácticas deberían durar más tiempo (DDT) con una frecuencia de 219 (19,8%).
2. Las prácticas han resultado poco útiles (PIT) con una frecuencia de 141 (12,7%).
3. Las prácticas han resultado útiles (PUT) con una frecuencia de 116 (10,5%).
4. Las prácticas se parecen muy poco a la teoría (DTP) con una frecuencia de 91 (8,2%).

El resto de comentarios han alcanzado una menor incidencia, es decir la organización, ubicación y cantidad de prácticas preocupan en menor medida al alumnado encuestado.

A pesar de que las frecuencias de los comentarios sobre la inutilidad de las prácticas son mayores que sobre los de su utilidad; podemos apreciar que sólo en 4 especialidades (Psicopedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria y sobre todo Pedagogía) se consideran poco útiles. Sin embargo, en todas las especialidades se han recogido opiniones en mayor o menor medida sobre la utilidad de las prácticas. Si la poca utilidad de las prácticas aventaja a su utilidad en una frecuencia de 25, se debe sin duda a la aportación hecha por la especialidad de Pedagogía. De ello podemos deducir que los alumnos más descontentos con las prácticas son los de Pedagogía y en menor medida los de Psicopedagogía y Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, el resto de especialidades consideran el Practicum como una experiencia útil y enriquecedora, aún reconociendo otros aspectos negativos.

Aparte de la discusión sobre la utilidad o inutilidad de las prácticas destaca el comentario de su duración, en este sentido los alumnos reivindican una mayor duración de las mismas y que además deberían ubicarse bien al principio de curso bien al final para no entorpecer el normal desarrollo de las clases teóricas. Los alumnos finalmente también observan una gran diferencia

entre la labor que desarrollan como prácticos (la realidad educativa) y las clases teóricas que reciben en la Facultad.

Como hemos venido haciendo a lo largo de todos los items abiertos hemos calculado un análisis cluster a la matriz de datos obtenida. Los resultados obtenidos son los siguientes:

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRIMER EL CLUSTER, EL REFERIDO A LA AGRUPACIÓN POR ESPECIALIDADES EN EL ITEM 45

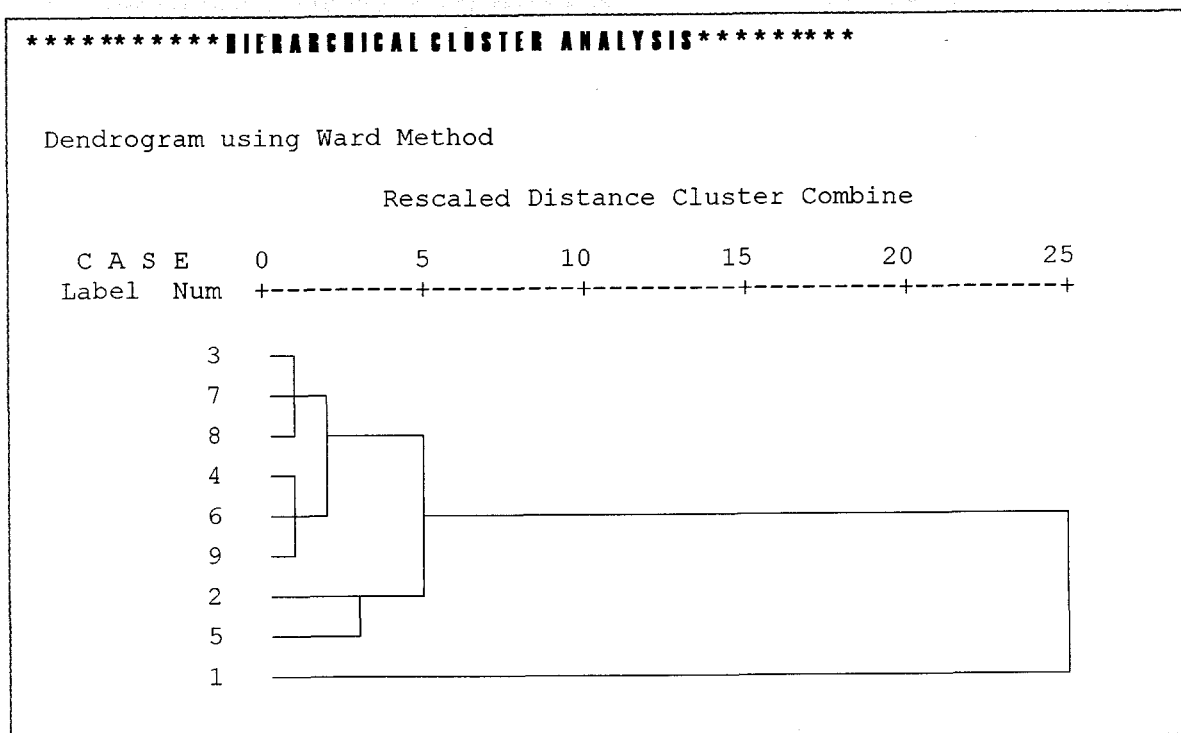
Tabla 223. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	3	7	9,500	0	0	3
2	4	6	126,500	0	0	4
3	3	8	313,667	1	0	5
4	4	9	542,667	2	0	5
5	3	4	902,333	3	4	7
6	2	5	1586,333	0	0	7
7	2	3	2702,500	6	5	8
8	1	2	9146,000	0	7	0

Tabla 224. Conglomerado de pertenencia

Especialidad	Conglomerados de pertenencia
1. Pedagogía.	1
2. Psicopedagogía.	2
3. Audición y Lenguaje.	2
4. Educación Primaria.	2
5. Educación Infantil.	2
6. Educación Especial.	2
7. Lengua Extranjera.	2
8. Educación Musical.	2
9. Educación Física	2

Gráfico 98. Dendrograma perteneciente a la agrupación de las especialidades en el ítem 45



COMENTARIOS SOBRE EL CLUSTER REFERIDO A LAS ESPECIALIDADES DEL ÍTEM 45

Nuevamente no nos sorprende comprobar como la especialidad de Pedagogía se sitúa en el cluster 1 en solitario, mientras el resto de especialidades están agrupadas en el cluster 2. Estos resultados no hacen sino refrendar algo que es una realidad en la FCCE desde hace años: el prácticum de Pedagogía es un aspecto problemático, ya que no cuenta con el grado de organización que poseen el resto de prácticum de las demás especialidades. Así las cosas, no debe extrañarnos el hecho de que sea esta especialidad la más crítica, y sus comentarios sobre las prácticas sigan una tendencia negativa materializada en la escasa organización y poca utilidad, que según los alumnos posee. Mientras en otras especialidades los alumnos pueden desarrollar labores docentes, no en pocas ocasiones los alumnos de Pedagogía se ven abocados a realizar tareas meramente administrativas. En el apartado sobre el

impacto formativo haremos referencia a esta denuncia con un ejemplo recogido en un grupo de discusión.

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SEGUNDO CLUSTER, EL REFERIDO A LA AGRUPACIÓN DE LOS COMENTARIOS EN EL ITEM 45

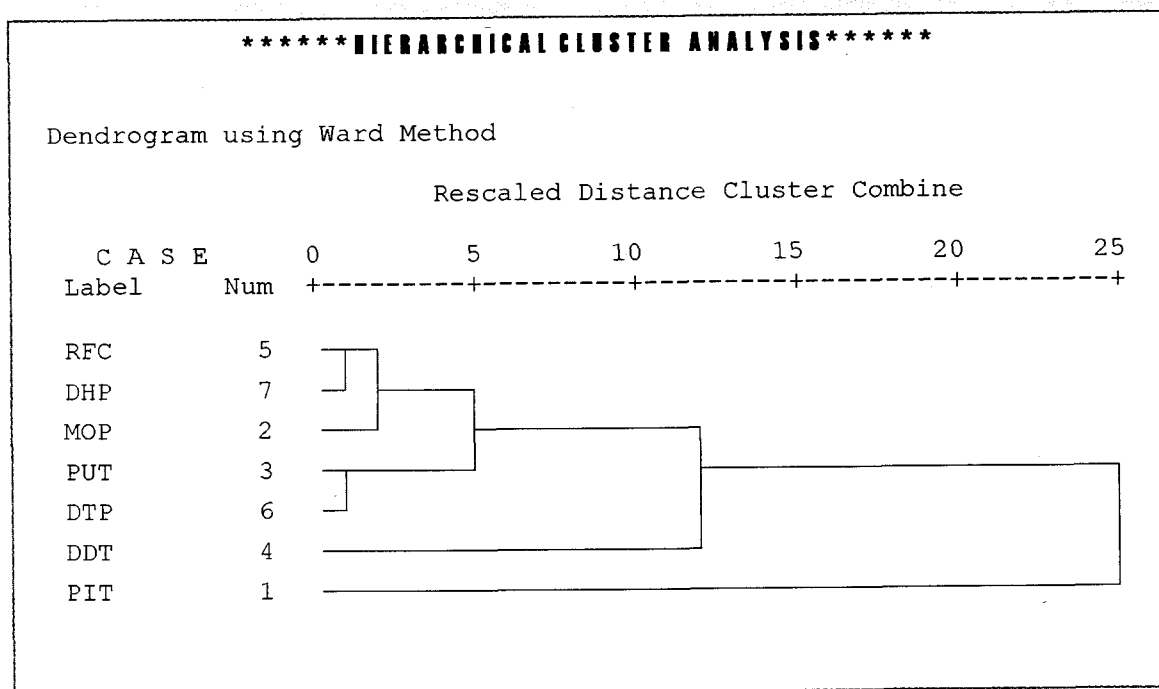
Tabla 225. Historial de conglomeración

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	5	7	152,000	0	0	3
2	3	6	386,500	0	0	4
3	2	5	937,167	0	1	4
4	2	3	2255,200	3	2	5
5	2	4	5320,667	4	0	6
6	1	2	11951,428	0	5	0

Tabla 226. Conglomerado de pertenencia de los comentarios sobre las prácticas

Comentario	Conglomerado de pertenencia
PIT	1
MOP	2
PUT	2
DDT	2
RFC	2
DTP	2
DHP	2

Gráfico 99. Dendograma perteneciente a la agrupación de los comentarios sobre las prácticas del ítem 45



COMENTARIOS SOBRE EL CLUSTER REFERIDO A LOS COMENTARIOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DEL ÍTEM 45

Se han obtenido 2 agrupaciones:

1. Una primera constituida en solitario por el comentario sobre la poca utilidad de las prácticas (cluster 1).
2. Una segunda conformada por el resto de comentarios (cluster 2).

Podemos afirmar a la luz de los resultados obtenidos que la poca utilidad del Practicum (PIT) es un problema que se destaca del resto, no tanto por su incidencia cuantitativa medida en frecuencias, sino más bien por la aportación hecha desde la especialidad de Pedagogía.

Como reflexión final debemos concluir que aun siendo considerable el número de alumnos que destacan la utilidad del Practicum, siguen denunciándose 6 aspectos negativos que debieran ir mejorándose de cara a poder disfrutar de unas prácticas de calidad que realmente resulten útiles al alumnado para su futura inserción en el mercado laboral.

Antes de meternos de lleno en la descripción y análisis de resultados obtenidos en la escala QUAPRO-Profesores hemos decidido complementar la información obtenida mediante el cuestionario QUAPRO-Alumnos con una exploración desarrollada con 6 titulados de Educación Primaria sobre la racionalidad de los itinerarios curriculares. Así pues, concluimos el apartado de desajustes y disfunciones asociados a la reforma de los nuevos planes de estudio y que afectan al alumnado con el siguiente apartado:

ANÁLISIS DE LA RACIONALIDAD DE LOS ITINERARIOS CURRICULARES DE OPTATIVA DE ALGUNOS TITULADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos que la naturaleza de las asignaturas troncales y propias de la Universidad de Granada (asignaturas obligatorias) las exime del siguiente análisis, puesto que su carácter de obligatoriedad genera perfiles similares en todos los alumnos.

Ahora bien, la elección de las asignaturas optativas y de libre configuración es otra cuestión bien diferente. El desconocimiento y desorientación del alumnado a la hora de escoger asignaturas, por una parte, y la más que cuestionable "*libertad*" para poder elegir las por otra, ha generado perfiles de elección que atentan contra toda racionalidad. Por esa razón, tomando como referencia algunos titulados de Primaria, hemos comparado el número de créditos optativos y de libre configuración en qué se han matriculado por curso con dos promedios ideales (uno referido a la optatividad

y otro a la libre configuración). El objetivo es establecer la cuantía de las desviaciones respecto de estos promedios, llamémosles racionales. El presente análisis no persigue el establecimiento de patrones generales de itinerarios formativos; en todo caso, por su carácter estrictamente idiográfico, solamente dar cuenta de la existencia del caos formativo que muchos alumnos sufren durante el desarrollo de sus estudios. Sirva pues, esta exploración como un simple ejemplo sin en el mayor ánimo de generalización.

Antes de pasar a ver los perfiles obtenidos por los titulados participantes hemos calculado los dos promedios ideales¹, que al estar referidos a la titulación de Primaria son los siguientes:

1. Promedio ideal de créditos optativos por curso: $30 / 3 = 10$ créditos por curso.
2. Promedio ideal de créditos de libre configuración por curso: $20 / 3 = 6,6$ créditos por curso.

2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El número de titulados de Educación Primaria participantes en esta exploración asciende a 6. Todos ellos elaboraron un informe retrospectivo sobre sus decisiones de elección de asignaturas optativas y de libre configuración, detallando el número de ellas y créditos optativos y de libre configuración seleccionados en cada curso académico. En la siguiente tabla ofrecemos una descripción completa sobre la cuantía de créditos optativos y de libre configuración elegidos por cada uno de ellos en cada curso.

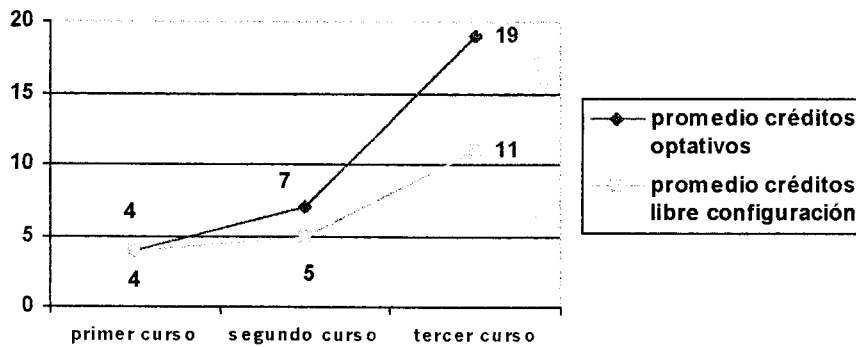
¹ Hemos tomado como referencia el plan de estudios anterior a la adecuación técnica

Tabla 227. Análisis descriptivo de los itinerarios formativos de 6 titulados de la especialidad de Educación Primaria

PARTICIPANTE	Créditos optativos del primer curso	Créditos optativos del segundo curso	Créditos optativos del tercer curso	Créditos libre configuración del primer curso	Créditos libre configuración del segundo curso	Créditos libre configuración del tercer curso
Nº1	4	6	20	4	6	10
Nº2	4	10	16	4	4	12
Nº3	4	8	18	0	4	16
Nº4	4	4	22	4	4	12
Nº5	4	4	22	4	10	6
Nº6	4	10	16	4	6	10
Media	4	7	19	4*	5	11
Mediana	4	7	19	4*	5	11

* Eliminado el participante nº 3

Gráfico 100. Créditos promedio por curso en la optatividad y la libre configuración de los 6 participantes



A partir de los datos de la anterior tabla hemos calculado la media aritmética y la desviación típica de cada participante y para cada tipo de créditos. Hemos de aclarar, antes de pasar a ver los resultados obtenidos, que para el tercer curso no hemos tenido en cuenta los créditos extras cursados por algunos de los titulados participantes, sino que hemos cuadrado la cuantía para que en todos los casos el resultado fuese 30 créditos o 20, según se trate de optativos o de libre configuración.

Tabla 228. Promedio y desviación típica de créditos optativos y de libre configuración seleccionados por cada participante a lo largo de los tres años de carrera

PARTICIPANTE	Media de créditos optativos	Desviación típica de créditos optativos	Media de créditos de libre configuración	Desviación típica de créditos de libre configuración
Nº1	10	8,7	6,6	3
Nº2	10	6	6,6	4,6
Nº3	10	7,2	6,6	8,3
Nº4	10	10,3	6,6	4,6
Nº5	10	6	6,6	3
Nº6	10	3	6,6	3

Finalmente hemos establecido las desviaciones de cada participante respecto a los promedios ideales de créditos optativos y de libre configuración, tratando de encontrar a la par algún tipo de tendencia o patrón en la confección de los itinerarios formativos. Para dicho establecimiento hemos calculado las puntuaciones típicas transformadas "z" de cada participante y para cada año a partir de la clásica ecuación :

$$z = \frac{x_i - \mu}{\sigma}$$

Por tanto, para cada participante se calcularán tres puntuaciones "z" diferentes, mediante las cuáles podremos determinar la desviación de cada participante y para cada año, es decir, la distancia que hay entre la media (μ) y cualquier punto de la distribución (x/σ). Los resultados alcanzados han sido los siguientes:

Tabla 229. Valor de las puntuaciones "z" de cada participante en cada curso y su cuantía porcentual de desviación. En negrita los porcentajes de desviación por encima de la media ideal. (s/c: no cursa créditos ese año)

PARTICIPANTES	OPTATIVIDAD		LIBRE CONFIGURACIÓN	
	Valor de "Z" para cada curso	% desviado	Valor de "Z" para cada curso	% desviado
Nº1	1º= -0,68 2º= -0,45 3º= 1,14	1º= -25,1% 2º= -17,3% 3º= 37,2%	1º= -0,2 2º= -0,22 3º= 1,13	1º= -7,9% 2º= -8,7% 3º= 37%
Nº2	1º=-1 2º= 0 3º= 1	1º= -34,1% 2º= 0% (ideal) 3º= 34,1%	1º= -0,56 2º= -0,56 3º= 1,17	1º= -21,2% 2º= -21,2% 3º= 37,9%
Nº3	1º= -0,83 2º= -0,27 3º= 1,11	1º= -29,6% 2º= -20,6% 3º= 36,6%	1º= s/c 2º= -0,31 3º= 1,13	1º= s/c 2º= -12,1% 3º= 37%
Nº4	1º= -0,58 2º= -0,58 3º= 1,16	1º= -21,9% 2º= -21,9% 3º= 37,7%	1º= -0,56 2º= -0,56 3º= 1,17	1º= -21,2% 2º= -21,2% 3º= 37,9%
Nº5	1º= -0,58 2º= -0,58 3º= 1,16	1º= -21,9% 2º= -21,9% 3º= 37,7%	1º= -0,86 2º= 1,13 3º= -0,2	1º= -30,5% 2º= 37% 3º= -7,9%
Nº6	1º=-1 2º= 0 3º= 1	1º= -34,1% 2º= 0% (ideal) 3º= 34,1%	1º= -0,86 2º= -0,2 3º= 1,13	1º= -30,5% 2º= -7,9% 3º= 37%

Gráfico 101. Perfiles de los 6 participantes respecto al número de créditos optativos ideales por curso

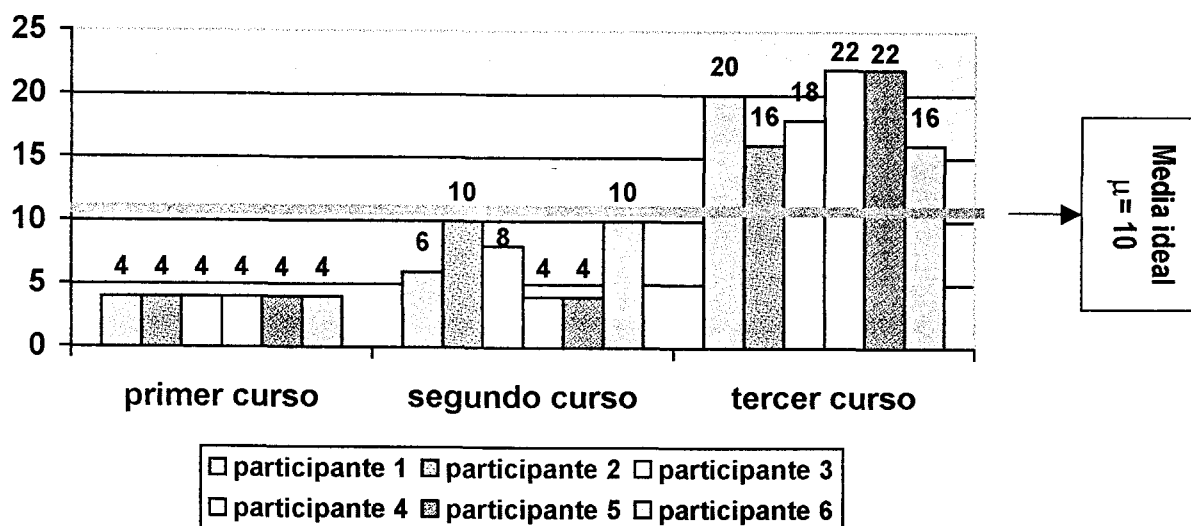
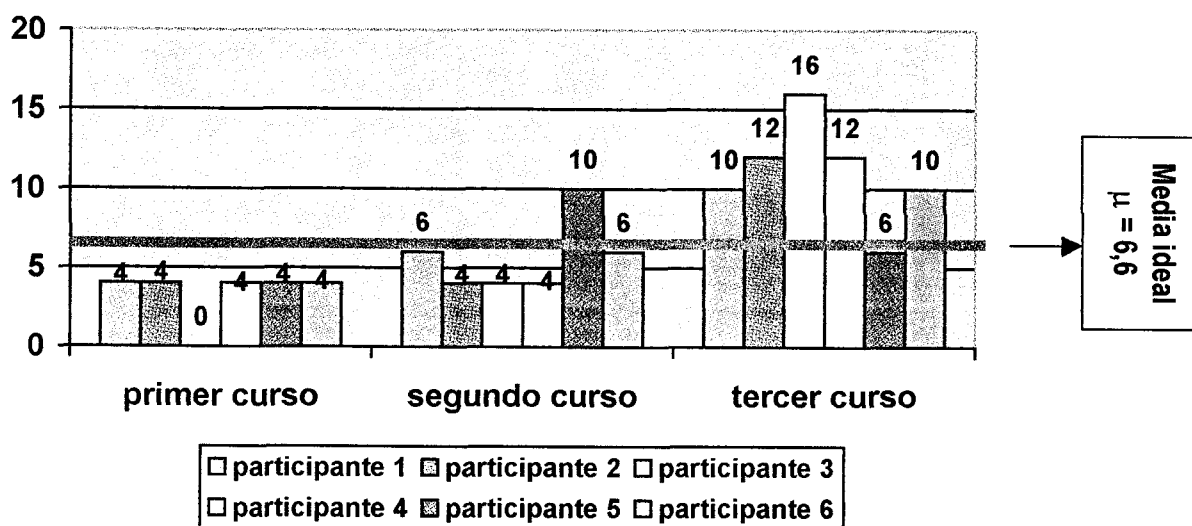


Gráfico 102. Perfiles de los 6 participantes respecto al número de créditos de libre configuración ideales por curso.



La observación de los resultados obtenidos en la tabla 229 donde se recogen los porcentajes de desviación por encima y por debajo de los promedios ideales de optatividad y la libre configuración, así como la inspección visual de los gráficos 101 y 102 permiten apreciar un perfil preponderante. Tanto en la optatividad, como en la libre configuración la tendencia dominante es matricularse de menos créditos de los aconsejables durante los dos primeros cursos. Por esa razón los porcentajes de desviación de primer y segundo curso de los 6 titulados participantes arrojan mayoritariamente valores negativos, es decir, por debajo de un promedio ideal. En la otra cara de la moneda encontramos el tercer curso. En él los 6 participantes obtienen un porcentaje de créditos matriculados por encima de lo racional. Por ende los valores porcentuales son positivos y en los gráficos las barras se sitúan con valores por encima de las líneas ideales marcadas en rojo (excepto en un caso: el participante nº5).

Todo esto conlleva una conclusión con todas las reservas que determinan las características y procedimiento de muestreo utilizado: **los alumnos suelen matricularse de pocos créditos optativos y de libre**

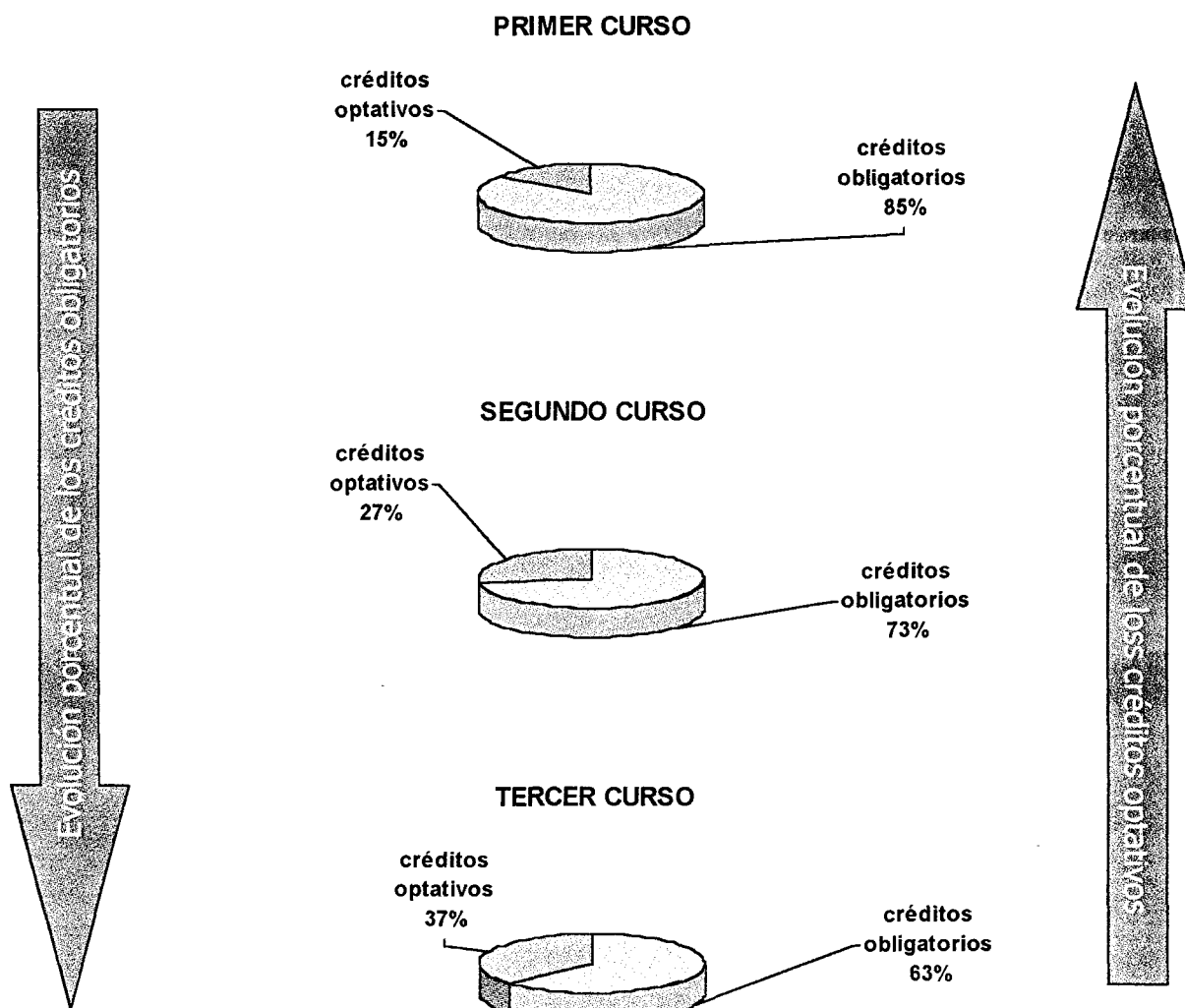
configuración en los primeros cursos (sobre todo en primero, medias de 4 créditos para la optatividad y la libre configuración). En segundo empiezan a incrementar el número de créditos matriculados (medias de 7 y 5 créditos para la optatividad y la libre configuración respectivamente) y en tercero ante su falta de previsión, o quien sabe si obligados por las circunstancias suelen matricularse del grueso de créditos optativos y de libre configuración que tienen que cubrir (medias de 19 y 11 créditos para la optatividad y la libre configuración respectivamente).

Nuestra opinión sobre este último asunto se decanta por la segunda opción. Es decir, creemos que la selección de créditos optativos y de libre configuración de los alumnos está condicionada en gran medida, amén de por sus decisiones personales, por 3 aspectos principalmente:

1. La insuficiente oferta del número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración.
2. La falta de información y orientación sobre aspectos académicos relacionados con la optatividad y la libre configuración y en general los nuevos planes de estudio.
3. La estructuración de los nuevos planes de estudio. Con este aspecto nos referimos a la cuantía decreciente de créditos troncales y obligatorios por curso en Educación Primaria y el resto de especialidades de Magisterio.

Por lo que se refiere a Educación Primaria, la especialidad objeto de esta exploración, podemos apreciar la siguiente secuencia de créditos troncales-obligatorios en comparación con los optativos-libre configuración, tomando como referencia una cuantía racional fija de créditos por curso de 63,3 (190/3):

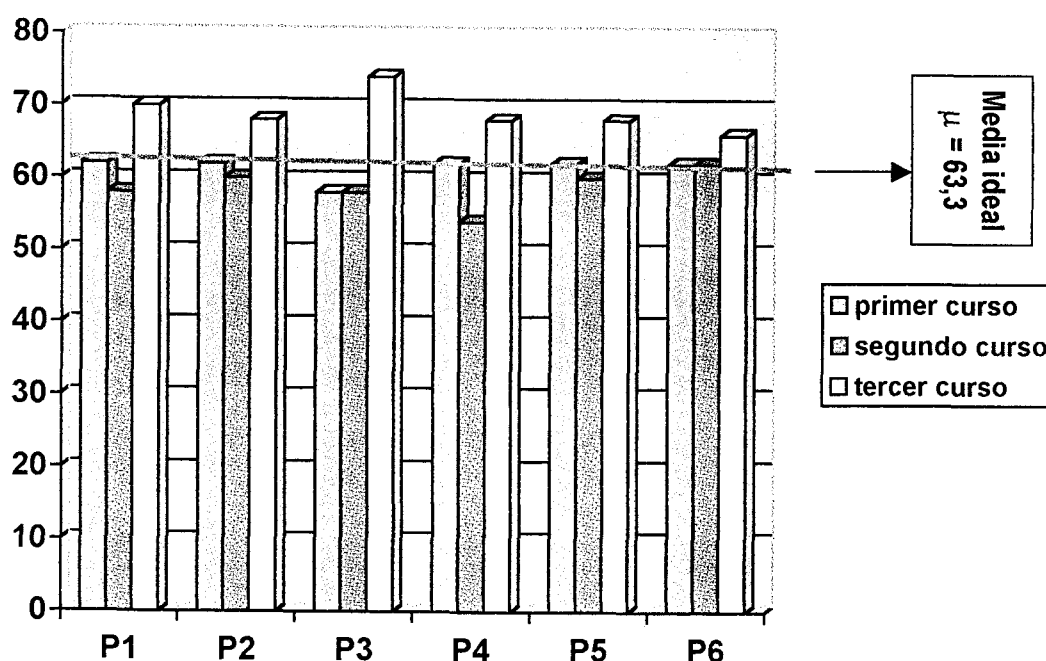
Gráfico 103. Evolución porcentual por curso de los créditos obligatorios (troncales + obligatorios) y optativos (optativos + libre configuración) en la diplomatura de Educación Primaria tomando como referencia fija 63,3 créditos por año



Mientras los créditos troncales y obligatorios poseen una secuencia decreciente (85%-73%-63%), los optativos y de libre configuración la tienen creciente (15%-27%-37%). Este fenómeno condiciona, sin duda, la elección de créditos optativos y de libre configuración. Nuestra hipótesis es que los alumnos pretenden matricularse de un número de créditos total cercano a 63,3

(promedio ideal por año). El primer y segundo curso suelen conseguirlo, pero a costa de descuidar la optatividad y la libre configuración. En esos 2 primeros cursos el margen de optatividad es todavía reducido. La consecuencia es que llegado el tercer curso, aún les quedan muchos créditos optativos por cubrir, así que se matriculan de todos ellos ante la premura de tener que acabar. Si apreciamos la siguiente gráfica podemos observar con nitidez que los 6 titulados participantes se matriculan de un razonable número de créditos por año los 2 primeros cursos. Pero en tercero se disparan en todos los casos la cuantía de créditos matriculados por encima del promedio ideal (63,3 créditos). Observemos este fenómeno con mayor claridad a través del siguiente gráfico:

Gráfico 104. Número de créditos totales matriculados por año y participante



Como consecuencia de este fenómeno se generan descompensaciones durante los 3 cursos de la carrera. La adecuación técnica de los planes de estudio ha intentado corregir este desajuste aumentando la troncalidad y la obligatoriedad y disminuyendo la optatividad y la libre configuración. Esta estrategia mitigará, sin duda, el problema. Sin embargo, mientras los créditos

troncales y obligatorios no estén mejor ubicados/repartidos por cursos seguirá existiendo el problema, aunque con menor incidencia.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO QUAPRO-PROFESORES

INTRODUCCIÓN

El objeto del presente cuestionario es el mismo que el cuestionario QUAPRO-Alumnos, pero desde la opinión del profesorado. Por tanto, los problemas que se presentan en él están relacionados con los docentes. Fue pasado a un total de 20 profesores de todos los departamentos con mayor representación en la FCCE y elegidos mediante muestreo no probabilístico denominado Muestreo Intensivo. Consta de 24 ítems más un diferencial semántico semejante al del cuestionario QUAPRO-Alumnos. Los resultados obtenidos ítem a ítem fueron los siguientes:

ITEM 1: Desde tu punto de vista cuáles son las ventajas e inconvenientes fundamentales de los nuevos planes de estudio en los que impartes docencia.

Tabla 230. Resultados obtenidos en el ítem 1 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

VENTAJAS	fi	%	R	INCONVENIENTES	fi	%	R
Optatividad (OPT)	18	90%	1º	Excesivas asignaturas (IDA)	14	70%	1º
Posibilidad de elaborar itinerarios curriculares (PEI)	4	20%	2º	Repetición de los mismos contenidos en diferentes asignaturas (ASC)	8	40%	2º
				Incompatibilidad horaria (SHC)	6	30%	4º
				Excesivo número de alumnos por clase (EAC)	6	30%	4º
				Poca adecuación con el mercado de trabajo (AMT)	6	30%	4º
				Prácticum mal ubicado (RFC)	5	25%	6,5º
				Corta duración de las asignaturas (CDA)	5	25%	6,5º
				Falta de orientación en la elección de asignaturas optativas y de libre configuración (AEI)	4	20%	9º
				Demasiados contenidos para las asignaturas cuatrimestrales (CCA)	4	20%	9º
				Pocos créditos por asignaturas (ACA)	4	20%	9º

Como viene siendo habitual los resultados en este ítem son congruentes con los manifestados con anterioridad por alumnos y graduados, es decir, el número de inconvenientes es mucho mayor que el de ventajas. Desde el punto

de vista del profesorado encuestado sólo existen dos aspectos positivos de los nuevos planes de estudio y sin embargo, diez inconvenientes. Los profesores destacan la optatividad (90%) como aspecto positivo muy por encima de la posibilidad de poder realizar itinerarios formativos (20%). En cuanto a los inconvenientes destacan 2 por encima de los demás: el excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y año (70%) y la repetición de los mismos contenidos en diferentes asignaturas (40%). El resto de inconvenientes y su incidencia pueden apreciarse en la tabla ().

ITEMS 2/3: ¿Qué dejarías/cambiarías de los nuevos planes de estudio?

Tabla 231. Resultados obtenidos en los items 2 y 3 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

DEJARÍAN	fi	%	R	CAMBIARÍAN	fi	%	R
Optatividad (OPT)	14	70%	1º	Excesivo número de asignaturas (IDA)	12	60%	1º
Posibilidad de elaborar itinerarios curriculares (PEI)	12	60%	2º	Repetición de contenidos (ASC)	10	50%	2º
				Ubicación del Prácticum (RFC)	6	30%	4º
				Exceso de alumnos por clase (EAC)	6	30%	4º
				Insuficiente volumen de contenidos prácticos (ICP)	6	30%	4º
				Ubicación de las asignaturas (UAS)	4	20%	6,5º
				Número de cursos de las licenciaturas (ACL)	4	20%	6,5º

Los profesores dejarían de los nuevos planes de estudio, sólo aquellos aspectos que han considerado positivos, es decir, la optatividad (70%) y la posibilidad de realizar itinerarios formativos (60%). Evidentemente, y en sintonía con lo dicho en el item 1, cambiarían muchas más cosas y entre ellas destacamos el excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y año (60%) y la repetición de contenidos en diferentes asignaturas (50%). El resto de cambios y su incidencia pueden consultarse en la tabla ().

ITEM 4: Marca una de las siete opciones que te proponemos según creas que los planes de estudio en los que impartes docencia se acercan más a un extremo que a otro.

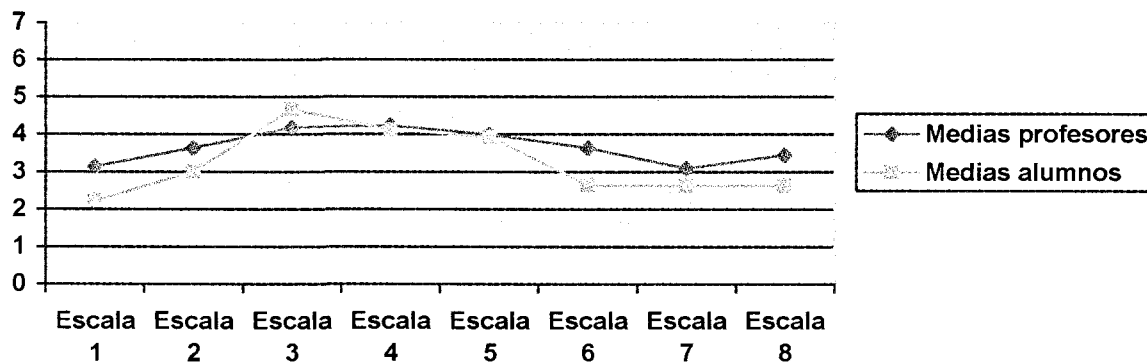
Teórico	1	2	3	4	5	6	7	Práctico
Generalista	1	2	3	4	5	6	7	Especializado
Rígido	1	2	3	4	5	6	7	Flexible
Difícil	1	2	3	4	5	6	7	Fácil
Inútil	1	2	3	4	5	6	7	Útil
Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Asequible	1	2	3	4	5	6	7	Inalcanzable
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado

Tabla 232. Resultados obtenidos en el ítem 4 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

Items bipolares	N	Media	Desv. Típ.
Teórico versus Práctico	20	3,15	1,49
Generalista versus Especializado	20	3,65	1,66
Rígido versus Flexible	20	4,2	1,47
Difícil versus Fácil	20	4,25	1,51
Inútil versus Útil	20	4	1,16
Malo versus Bueno	20	3,65	1,22
Asequible versus Inalcanzable	20	3,1	1,55
Inadecuado versus Adecuado	20	3,45	1,31

Para los profesores encuestados, los planes de estudio en los que imparten docencia tienen el siguiente perfil: son teóricos y generalistas, levemente flexibles y fáciles; y más bien malos, asequibles e inadecuados. Respecto a su utilidad o inutilidad no ha habido una pronunciación definida, habiéndose obtenido un posicionamiento de indefinición (media = 4). En cualquier caso, y salvando por supuesto las diferencias en las puntuaciones obtenidas, la opinión del profesorado es similar a la de estudiantes (Encuesta QUAPRO-ALUMNOS) y graduados a los que se les ha pasado este diferencial semántico (Escala EFP). Para muestra ofrecemos la comparación de los resultados obtenidos por profesores y alumnos:

Gráfico 105. Medias obtenidas en cada escala del diferencial semántico en el ítem 4 de la escala QUAPRO para profesores y el ítem 44 de la escala QUAPRO para alumnos



LEYENDA:

- Escala 1: teórico vs práctico.
- Escala 2: generalista vs especializado.
- Escala 3: rígido vs flexible.
- Escala 4: difícil vs fácil.
- Escala 5: inútil vs útil.
- Escala 6: malo vs bueno.
- Escala 7: asequible vs inalcanzable.
- Escala 8: inadecuado vs adecuado

Además, hemos realizado un conjunto de contrastes de medias entre profesores y alumnos mediante el cálculo de tamaños del efecto. Dichos tamaños del efecto han sido calculados a partir del cociente entre las diferencias de medias ($x_i - x_f$) y el ajuste de las varianzas (Sif). Este ajuste ha sido hallado a partir de la propuesta alternativa efectuada por (Cohen, 1977:20) y (Hunter y otros, 1982:92) sobre el clásico postulado de Glass. Las fórmulas son pues:

Tabla 233 . Ecuaciones para el cálculo de los tamaños del efecto

$T.E. = x_i - x_f / Sif$	$Sif = \sqrt{S^2_i + S^2_f / 2}$
--------------------------	----------------------------------

Los resultados obtenidos en el cálculo de los contrastes son los siguientes:

Tabla 234 . *Tamaños del Efecto significativos ≥ 10.501

ESCALAS	MEDIAS PROFESORES	MEDIAS ALUMNOS	TAMAÑO DEL EFECTO
Teórico vs Especializado	3,15	2,22	0,65*
Generalista vs Especializado	3,65	3,01	0,38
Rígido vs Flexible	4,2	4,68	-0,29
Difícil vs Fácil	4,25	4,12	0,09
Inútil vs Útil	4	3,94	0,04
Malo vs Bueno	3,65	2,65	0,71*
Asequible vs Inalcanzable	3,1	2,63	0,30
Inadecuado vs Adecuado	3,45	2,63	0,47

Los resultados obtenidos en el cálculo de los diferentes tamaños del efecto muestran la similitud existente entre la opinión del profesorado y el alumnado con respecto a los planes de estudio. Bien es verdad, que dos tamaños del efecto han resultado significativos (los correspondientes a las escalas Teórico vs Práctico y Malo vs Bueno). Pero esta significación, llamémosle sustantiva, no cambia la dirección de la opinión, sino acaso su magnitud. En ambos casos la obtención de significación sustantiva es un indicador de que los alumnos mantienen una opinión más definida hacia los adjetivos bipolares: Generalista y Malo. Excepto estas dos escalas, en el resto de las mismas, es decir seis escalas, la opinión es sustantivamente parecida.

ITEM 5: ¿Qué estrategias o criterios utilizas en la evaluación del aprendizaje?

Tabla 235. Resultados obtenidos en el ítem 5 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

Estrategias de evaluación	fi	%	R
Exámenes	20	100%	1º
Trabajos	18	90%	2º
Otras	6	30%	3º
Participación y Asistencia	3	15%	4º
Entrevistas	2	10%	5º
Cuestionarios	1	5%	6º

El 100% de los profesores entrevistados declaran utilizar el **examen** como estrategia de evaluación. Ahora bien, un 90% también utiliza los **trabajos**, bien en formato individual o grupal. El uso del resto de formas/criterios de evaluación es sensiblemente más bajo. El 30% declara utilizar **otros** criterios de evaluación (por ejemplo lecturas-resúmenes de publicaciones, exposiciones de clase, etc.). La **participación y asistencia** sólo es tomada en cuenta por un 15% y los **cuestionarios y entrevistas** utilizados sólo por el 5 y 10% respectivamente de los profesores encuestados. Estos resultados son congruentes con los que se han obtenido en el apartado de Innovación Pedagógica. Es decir, se da un predominio de las prácticas evaluativas basadas en el examen, bien como forma exclusiva de evaluación, bien acompañada de algún otro criterio. Anteriormente, por otra parte, comentamos ciertos aspectos sobre la ponderación que se le asignan a estas formas/criterios de evaluación complementarias al examen.

ITEM 6: ¿Cuánto tiempo tardas en corregir tus exámenes y exponer pública o privadamente los resultados?

Como promedio los profesores dicen tardar casi 9 días en corregir y exponer pública o privadamente sus calificaciones. Pero recordemos a este respecto, que los alumnos opinan en un gran porcentaje que este tiempo es de

más de 14 días. Aun existiendo desacuerdo, hasta cierto punto normal, debemos recordar que la desviación típica obtenida en este ítem es alta, lo que denota la heterogeneidad de sus respuestas, que va desde un mínimo de 3 días hasta un máximo de 20.

ITEM 7: ¿Qué tipo de objetivos de enseñanza te marcas en el cumplimiento de tu/s asignatura/s (conceptuales, procedimentales y actitudinales)?

Tabla 236. Resultados obtenidos en el ítem 7 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

Tipos de objetivos de enseñanza	fi	%	R
Conceptuales	19	95%	1º
Procedimentales	16	80%	2,5º
Actitudinales	16	80%	2,5º

Como podemos apreciar, los profesores encuestados dicen plantearse en un alto porcentaje los tres tipos de objetivos de enseñanza, aunque con una incidencia levemente mayor de los conceptuales frente a los otros dos. Con posterioridad, en el apartado de Innovación Pedagógica, observaremos cómo estos resultados son congruentes con los obtenidos en el análisis realizado sobre los programas de las asignaturas, al igual que sucedía en el ítem 5.

Ahora bien, cabría preguntarse si existe congruencia entre el planteamiento de estos 3 tipos de objetivos y las pruebas de evaluación utilizadas. La experiencia nos indica que la mayoría de pruebas que se practican tratan de evaluar contenidos conceptuales, en menor medida procedimentales, y desde luego casi nunca actitudinales. Es difícil comprender entonces, por qué se plantean una serie de objetivos de enseñanza que después no se evalúan. Una explicación puede ser la de *“quedar bien de cara a la galería”*, no se reconoce la postura de que se plantean objetivos de todo tipo, y luego sólo se tienen en cuenta los conceptuales. El resultado es que

nuestros discentes agudizan en gran medida su memoria, pero muy poco sus capacidades de elaboración, reflexión,...

ITEM 8: ¿Qué tipo de metodología de enseñanza sueles aplicar en el desarrollo de tus clases?

Tabla 237. Resultados obtenidos en el ítem 8 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

Tipos de metodología de enseñanza	fi	%	R
Mixta (expositiva+colaborativa)	17	85%	1º
Expositiva	2	10%	2º
Colaborativa	1	5%	3º

El profesorado dice utilizar una mezcla de clases expositivo-magistrales y colaborativas, donde es el alumno el actor principal en el desarrollo de la clase a través de sus comentarios, exposiciones, aportaciones, etc. Como anteriormente, estos resultados se ven confirmados en el apartado de Innovación Pedagógica. Sin embargo, sin negar la veracidad de estas opiniones, no alcanzamos a entender cómo las prácticas de evaluación predominantes se basan fundamentalmente en un examen, en el que mayoritariamente se evalúa la capacidad memorística de los alumnos. Podemos aventurar algunas razones, entre las que sin duda, creemos que destacan el excesivo número de alumnos por asignatura. Ante esta tesitura el profesor se plantea cómo evaluar al alumnado. La forma más rápida y "limpia", amén de una serie de trabajos que en la mayoría de los casos sirven sólo para subir nota, es una prueba, y si es objetiva mejor, porque se corrige más rápida y fácilmente. Pero seguimos insistiendo en una idea que deseamos quede bien clara: no estamos en contra del examen como la mejor de las estrategias dentro de la colección de alternativas que le quedan a los profesores con gran cantidad de alumnos; simplemente criticamos las características de dichas pruebas. En su mayoría se trata de estrategias cuyo fin fundamental es comprobar la capacidad memorística del alumno en infinidad de aspectos:

definiciones, ventajas, inconvenientes, características, clasificaciones sobre... Por el contrario, si las pruebas midiesen capacidades procedimentales, actitudinales, reflexivas, de relación..., creemos que los exámenes podrían ser, sin duda, una alternativa firme y válida para complementar otras estrategias de exploración del aprendizaje discente en la búsqueda casi infinita y siempre falible de su medida.

ITEM 9: ¿Qué tipo de horario tienes en este curso?

Antes de ver qué resultados se han obtenido en este ítem, trataremos de operativizar los distintos tipos de horario que hemos contemplado.

Tabla 238. Tipología de horarios contemplados como respuestas en el ítem 9.

Días \ Cuatrimestre	Un cuatrimestre	Dos cuatrimestres
2 o menos días	Cuatrimestral/Concentrado	Anual/Concentrado
3 o más días	Cuatrimestral /Diseminado	Anual/Diseminado
2 o menos días en un cuatrimestre 3 o más días en el otro cuatrimestre		Anual/Concentrado- Diseminado

Tabla 239. Resultados obtenidos en el ítem 9 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

Tipología de horarios	fi	%	R
Anual/Concentrado-Diseminado	8	40%	1º
Cuatrimestral/Diseminado	6	30%	2º
Anual/Concentrado	3	15%	3º
Anual/Diseminado	2	10%	4º
Cuatrimestral/Concentrado	1	5%	5º
TOTAL	20	100%	

El 40% de los profesores, el mayor porcentaje obtenido, tiene un horario **Anual/Concentrado-Diseminado**, o sea que imparte clase durante todo el año, pero en un cuatrimestre tiene 1 ó 2 días de clase y en otro 3 o más. Un 30% posee un **Cuatrimstral/Diseminado**, es decir, imparte clase en un solo cuatrimestre, pero tiene 3 o más días de clase. El 15% tiene un **Anual/Concentrado**, imparte clase todo el año, pero sólo tiene 1 ó 2 días de clase a la semana. Un 10% un **Anual/Diseminado** por lo cual aunque dan clase durante todo el año, y además tienen 3 o más días de clase por semana. Y finalmente está el **Cuatrimstral/Concentrado** que sólo posee un profesor (5%), es decir, sólo tendría clase en un cuatrimestre y 1 ó 2 días de clase a la semana. Desde luego este tipo de horario parece estar reservado para muy pocos profesores y probablemente con características especiales, bien por su cargo o bien por su categoría profesional.

En un intento por complementar los resultados obtenidos en este ítem hemos incluido los resultados obtenidos en un estudio de carácter analítico-descriptivo desarrollado sobre una documentación facilitada desde el Vicedecanato de Ordenación Académica: la planilla del horario de todos y cada uno de los profesores/as del centro en el curso 1999-2000.

El número de planillas analizadas asciende a 160, es decir, a 160 profesores, un número desde luego representativo, más si tenemos en cuenta que han sido descartados aquellos/as profesores/as de departamento foráneos a la propia Facultad con cargas docentes bajas en la misma.

Partiendo de los modelos ya contemplados hemos seguido un proceso de categorización deductivo. A la par hemos tenido en cuenta otros datos adicionales como el número de asignaturas que imparten en el primer y segundo cuatrimestre, así como el número de créditos totales que tenían como carga docente. En este ítem 9 daremos cuenta de los resultados obtenidos sobre los modelos de horarios, mientras que el número de asignaturas y la

formato cuatrimestral y de la reducción a 2 o menos días de clase a la semana. Esta tendencia acarrea indudables ventajas (que a continuación apreciaremos en el ítem 10), pero también encorseta a profesor y alumno en agotadoras jornadas lectivas, donde creemos que la calidad de la docencia disminuye por el cansancio y la saturación del docente y discentes. El caos en las franjas horarias es evidente. Si se elaboran los horarios a la "carta", sólo pensando en el profesorado, es lógico que por otra parte se den dos fenómenos que apoyan más nuestra tesis sobre el desconcierto y el caos horario:

1. El primero son los solapamientos de diferentes asignaturas en las mismas franjas horarias.
2. El segundo es la dispersión de horas de clase, con largos espacios vacíos entre asignatura y asignatura.

ITEM 10: Ventajas e inconvenientes de tu horario.

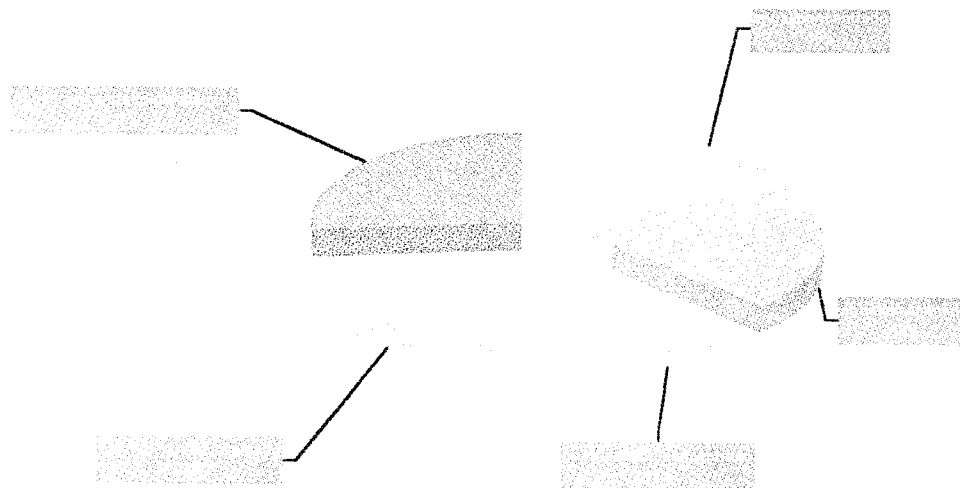
Tabla 240. Resultados obtenidos en el ítem 10 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

VENTAJAS	fi	%	INCONVENIENTES	fi	%	R
Disfrutar de más tiempo para investigar y solucionar asuntos relacionados con la gestión.	18	90%	Cansancio y saturación	18	90%	1º
			Dispersión horaria y pérdida de tiempo	12	60%	2º

Un 90% de los profesores encuestados destacan como única ventaja de su horario la posibilidad de poder disfrutar de tiempo adicional a la docencia para poder investigar y solucionar asuntos relacionados con la gestión. En cuanto a los inconvenientes, el mismo porcentaje de profesores destaca el cansancio y saturación que le genera el cumplimiento de sus horarios. En menor medida (60%) se quejan de la dispersión horaria y la consecuente pérdida de tiempo entre clase y clase.

carga docente serán incluidos en posteriores items para complementar su información.

Gráfico 106. Porcentaje obtenido por cada uno de los modelos de horario en la exploración realizada sobre 160 profesores



Los resultados obtenidos sobre un N = 160 siguen similar tendencia a los obtenidos en el cuestionario QUAPRO-Profesores sobre un N = 20. Destacan por su incidencia el modelo **Anual/Cuatrimestral-Diseminado** y el **Cuatrimestral/Diseminado** con un 26% y 24 % respectivamente. Con menor incidencia se encuentran los modelos **Anual/Concentrado** y **Anual/Diseminado** con un 19% y 18% respectivamente. Finalmente y como ocurría en el cuestionario QUAPRO-Profesores el modelo de horario que menos se da es el **Cuatrimestral/Concentrado**, pero eso sí en un 12% de los casos.

En cualquier caso nuestra exploración pretende no sólo una categorización y cuatificación descriptiva de modelos de horario, sino mostrar la diversificación de horarios que se ha generado con la reforma universitaria. Frente a los antiguos horarios anuales en los que predominaba la impartición de clases durante todo el curso y en 3 o más días de clase a la semana, se ha pasado a la elaboración de horarios “*imposibles*”. Ha proliferado la aparición del

ITEMS 11/12: ¿Cuántos alumnos has tenido aproximadamente en el primer/segundo cuatrimestre?

Como media el número de alumnos por cuatrimestre que posee cada profesor está comprendido entre los 214 y los 260 del segundo y primer cuatrimestre respectivamente. Aunque hay profesores que llegan a máximos de 500 alumnos. Realmente debemos reconocer que el número de alumnos de algunos profesores es excesivamente elevado y puede determinar en parte otros aspectos como por ejemplo los criterios de evaluación del aprendizaje, el tratamiento personal e individualizado, el que se cometan errores en la corrección, o el que haya equivocaciones incluso al cumplimentar las actas.

ITEM 13: ¿Qué tanto por ciento de alumnos asisten regularmente a clase?

Como promedio un 72% de los alumnos asiste regularmente a clase según la opinión del profesorado. Existe consenso entre esta opinión y la vertida por los alumnos en su cuestionario, si recordamos este apartado, casi el 80% de ellos opinaban que asisten regularmente a clase entre el 50 y el 75% de los estudiantes.

ITEMS 14/15: ¿Qué tanto por ciento aproximado de aprobados/suspensos-no presentados tienes en tu/s asignatura/s?

El porcentaje medio de alumnos aprobados por los profesores encuestados se sitúa casi en el 76% y, por tanto, el de suspensos-no presentados en el 24%. El fracaso académico no parece ser muy alto. Este dato refrenda los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a los alumnos donde el promedio de asignaturas suspensas en el primer cuatrimestre era muy bajo.

ITEMS 16/17: ¿Cuántas asignaturas impartes y cuál es tu carga docente?

Como promedio el número de asignaturas que imparten los profesores se sitúan en torno a 3, con una media de carga docente de casi 26 créditos. Tanto el número de asignaturas, como el número de créditos se sitúan en niveles razonables aunque también se han alcanzado máximos de 5 asignaturas y 33 créditos. El análisis realizado sobre los horarios de 160 profesores/as muestra también similares resultados. Veamos cuales han sido éstos y comentaremos aspectos que consideramos interesantes.

Tabla 241. Resultados obtenidos en la exploración desarrollada sobre los horarios de 160 profesores con relación al número de asignaturas que tienen por curso, las horas de clase en el primer y segundo cuatrimestre, así como su carga lectiva

Estadístico	Asignaturas	Horas en el primer cuatrimestre	Horas en el segundo cuatrimestre	Carga docente en créditos
Media	2,85	7,83	8,10	20,83
Desv. Típica	0,90	3,57	3,53	7,14
Mínimo	1	3	3	4
Máximo	5	17	21	32

El promedio de asignaturas por profesor está cercano a 3. Los promedios de horas de clase semanales se sitúan en torno a 8, si bien existen máximos de hasta 17 horas de clase. En lo que no hay tanto consenso es en el promedio de créditos por año. En el cuestionario QUAPRO-Profesores es de 26 créditos y en el análisis a los horarios de casi 21 créditos. La razón de tal diferencia puede deberse a que en el análisis a los horarios no se han contemplado los créditos de doctorado, por lo que el promedio está algo minimizado.

ITEMS 18/19: ¿En cuántas asignaturas has acabado el programa en su totalidad?/Si has dejado algún tema sin impartir, ¿cuántos temas has dejado sin dar?

Más de la mitad de los profesores encuestados (55%) dicen acabar el programa de todas sus asignaturas en su totalidad. El resto admite no acabarlos en más de la mitad de ellas (20%), en la mitad (10%) y en ninguna (15%).

En cuanto al promedio de temas que quedan sin impartirse se sitúa alrededor de 3 temas, produciéndose mínimos de 1 y máximos de 6. Existe consistencia entre los resultados obtenidos en estos items y los alcanzados en los items 25-26 de QUAPRO-Alumnos.

ITEM 20: Para la preparación de tu/s asignatura/s ¿qué materiales y documentos (fotocopias, manuales, Internet, apuntes u otros) utilizas con los alumnos?

Tabla 242. Resultados obtenidos en el item 20 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

MATERIALES	fi	%	R
Apuntes	18	90%	1°
Fotocopias	16	80%	2°
Manuales	15	75%	3,5°
Otros	15	75%	3,5°
Internet	10	50%	5°

En congruencia con los datos obtenidos con los alumnos, los profesores también dicen usar en mayor porcentaje **Fotocopias** (80%) y **Apuntes** (90%) en el desarrollo de sus clases. También utilizan en igual medida **Manuales** y **Otros materiales/estrategias** (seminarios, dinámicas de grupo, etc.) en un 75% de los casos. Admiten que sólo la mitad de ellos (50%) utilizan **Internet**. En este aspecto hay un mayor desacuerdo con los alumnos cuya opinión es que Internet apenas se utiliza en el desarrollo de las clases.

ITEM 21: ¿Crees que en algunas asignaturas hay solapamiento de contenidos?

ITEM 22: Desde tu punto de vista ¿los alumnos soportan un excesivo número de asignaturas por curso y cuatrimestre?

ITEM 23: ¿Piensas que las asignaturas, a pesar de su formato cuatrimestral, siguen manteniendo contenidos más propios de una asignatura anual?

ITEM 24: ¿Cómo has resuelto en tu caso el problema anterior?

Los 20 profesores encuestados se muestran totalmente de acuerdo a la hora de responder a las cuestiones 21-22 y 23. El 100% de ellos piensa que se repiten contenidos en diferentes asignaturas (ASC), que los alumnos soportan un excesivo número de asignaturas por curso y cuatrimestre (IDA), y que las asignaturas, a pesar de su formato cuatrimestral siguen manteniendo contenidos más propios de una asignatura anual (CCA). Las soluciones que aportan los profesores a propósito de este último problema son las siguientes:

Tabla 243. Resultados obtenidos en el ítem 24 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

SOLUCIONES	fi	%	R
Reducir/Adaptar temas	17	85%	1º
Impartir lo fundamental de cada tema y que el resto se lo preparen los alumnos	4	20%	2,5º
Desarrollar parte de la materia mediante seminarios u otras actividades	4	20%	2,5º

El 85% de los profesores encuestados dicen resolver el exceso de contenidos en sus asignaturas reduciendo/adaptando los temas del programa. Es decir, si hay menos tiempo para poder desarrollar la/s asignatura/s se reduce el temario, bien suprimiendo temas o refundiendo aquéllos con características similares. Solamente el 20% de los profesores encuestados dicen explicar lo fundamental y que lo demás se lo preparen los alumnos, o bien desarrollan parte de la materia mediante seminarios u otras actividades.

ITEM 25: De las últimas reformas/revisiones que se han llevado a cabo sobre los planes de estudio actuales ¿cómo van a afectar a tu docencia?, ¿crees que las decisiones de cambio van a evitar los problemas anteriores?, ¿crees que estas modificaciones cambian la estructura de los planes de estudio?

Tabla 244. Resultados obtenidos en el ítem 25.1 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

CONSECUENCIAS EN TU DOCENCIA	fi	%	R
Aumento de la carga docente	10	50%	1º
Igual carga docente	9	45%	2º
Disminución de la carga docente	1	5%	3º

Tabla 245. Resultados obtenidos en el ítem 25.2 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

¿EVITAN PROBLEMAS ANTERIORES?	fi	%	R
No	11	55%	1º
Parcialmente	9	45%	2º

Tabla 246. Resultados obtenidos en el ítem 25.3 del cuestionario QUAPRO-PROFESORES.

¿CAMBIAN LA ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO?	fi	%	R
No	15	75%	1º
Parcialmente	5	25%	2º

Las últimas reformas/revisiones, es decir, la última adecuación técnica de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada afecta a la docencia de los profesores encuestados de dos formas fundamentales, bien aumentando su carga docente (50%) o bien dejándola igual (45%). Sólo a un 5% le disminuye la carga docente.

Por otra parte, el 55% de los profesores encuestados opina que la adecuación técnica de los planes de estudio no va a evitar los problemas

anteriores, y el 45% restante que parcialmente. Ninguno opina que sí los evitará. De igual manera el 75% opina que la estructura de los planes de estudio no va a cambiar sustancialmente y sólo el 25% que cambiará parcialmente. Ningún profesor cree que dicha adecuación vaya a cambiar significativamente la estructura de los planes de estudio, nosotros pensamos que tampoco. Como mucho ayudará a mitigar en parte los problemas y disfunciones que la aquejan. El tiempo dictará sentencia sobre su idoneidad o desatino. Lo que queda claro, es que los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos de enseñanza, prácticas evaluativas...) siguen intactos. Para demostrarlo empíricamente proponemos el apartado VIII.2, donde trataremos de comprobar que la **reforma universitaria no ha generado innovación pedagógica, sino cambios organizativo-administrativos y de léxico.**

♦ **OBJETIVO 16. Contrastar los resultados globales obtenidos por las estrategias cualitativas y cuantitativas sobre los desajustes de la reforma de los nuevos planes de estudio universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada en orden a determinar el grado de acuerdo existente entre ellas y sus estrategias de análisis de datos.**

El presente objetivo pretende ser el colofón que dote de sentido al conjunto de estrategias cualitativas y cuantitativas que se han desplegado con el fin de determinar, clasificar y cuantificar los desajustes y disfunciones asociadas en mayor o menor medida con la reforma universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Lo que pretendemos mostrar es una síntesis final que facilite una mejor comprensión de los resultados obtenidos acerca de dos aspectos:

1. Determinación y clasificación de los desajustes.
2. Determinación del grado de gravedad de los mismos.

Un tercer aspecto, la cuantificación a través de determinados índices, creemos que ha quedado suficientemente explicitado en el objetivo 15 del presente estudio.

Todas las estrategias utilizadas, tanto las cualitativas, como las cuantitativas (estudios de encuesta en nuestro caso) tienen sus ventajas e inconvenientes. De las primeras destacamos su potencial interpretativo para contextos limitados y fines eminentemente idiográficos, por contra encontramos su limitado poder de generalización. De las segundas ensalzamos precisamente su alto grado de generalización por trabajar con muestras representativas y reconocemos las limitaciones en tareas interpretativas de sus participantes, ya que su objetivo primordial es la descripción de determinados hechos.

El cualquier caso con Yela (1994:229) creemos que la investigación educativa puede ser mixta, cualitativa y cuantitativa a la vez. Los dos tipos de estrategias deben usarse con el máximo rigor, para complementarse y reforzarse mutuamente.

Recordemos que los estudios transversales I, III y VI son aproximaciones cualitativas a las que se le han aplicado desde el conteo de frecuencias (CF), la presencia en agentes (PA) hasta el cálculo de técnicas de análisis multivariable de interdependencia como el análisis cluster (AC).

Los estudios transversales IV y V son aproximaciones de carácter más cuantitativo (estudios de encuesta), cuya información ha sido sometida a análisis descriptivo (determinación de estadísticos de tendencia central y variabilidad), así como a técnicas de análisis multivariable de interdependencia (Escalamiento Multidimensional -EMD-, Análisis Factorial -AF- y finalmente Análisis Cluster -AC-).

Dentro de cada aproximación y cada estudio se han contemplado cada una de las estrategias utilizadas. El primer objetivo ha sido, tomando como referencia unos determinados parámetros, clasificar el grado de gravedad de las categorías de problemas y problemas específicos en dos categorías:

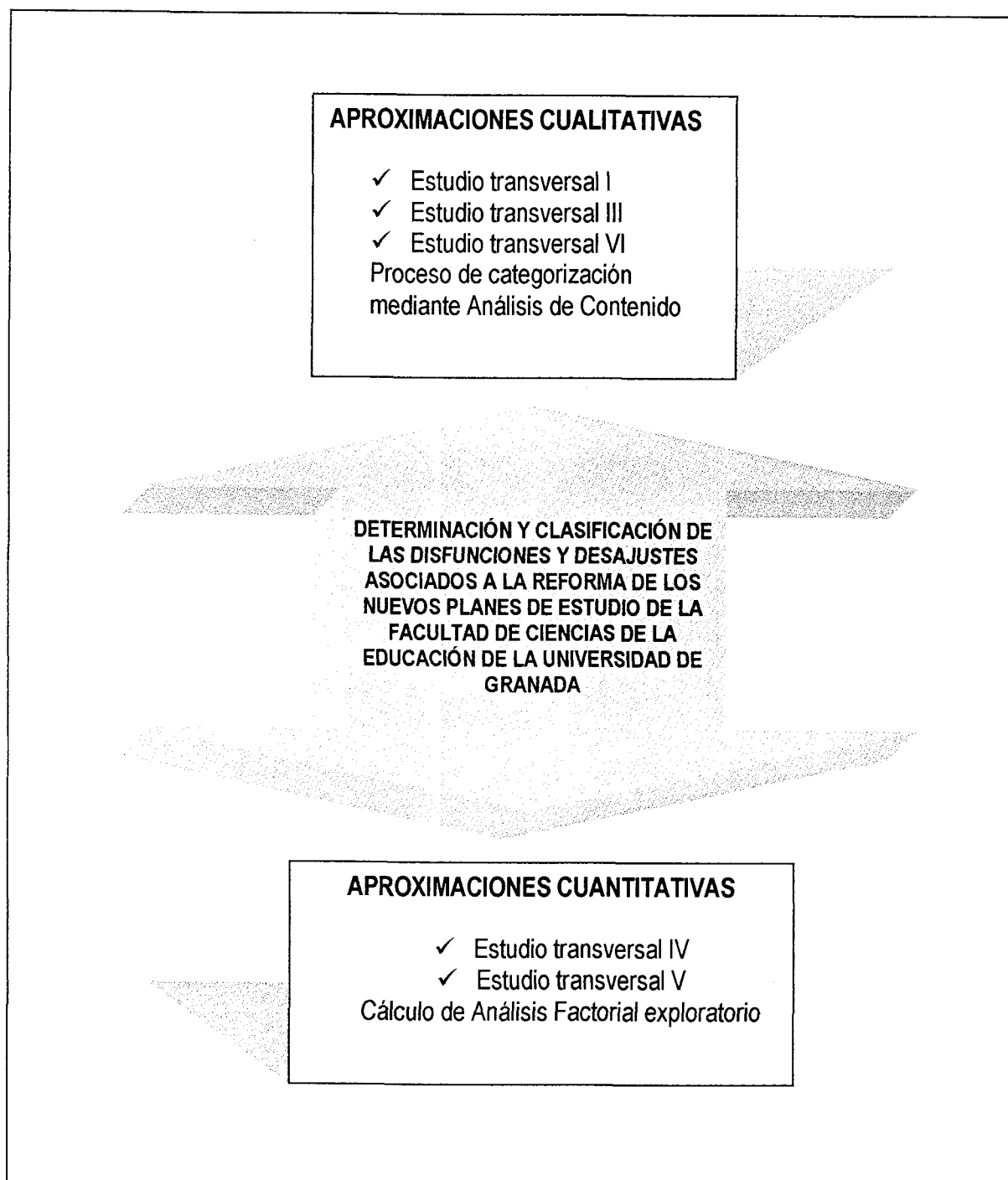
1. Problemas más graves.
2. Problemas menos graves.

Con posterioridad hemos comprobado el grado de concordancia entre las estrategias utilizadas mediante el acuerdo simple entre-observadores y un índice de mayor robustez a los acuerdos por azar como la Kappa de Cohen.

El otro objetivo ha sido la determinación y clasificación de los desajustes que también quedará claramente explicitado a lo largo de este objetivo.

Como en otras ocasiones utilizaremos los recursos gráficos para una mejor comprensión del procedimiento seguido.

Figura 22. Comparación de las diversas aproximaciones que han determinado y clasificado las disfunciones y desajustes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada



Figuras sobre la determinación del grado de gravedad de las categorías generales y problemáticas específicas:

Figura 23. En las aproximaciones cualitativas

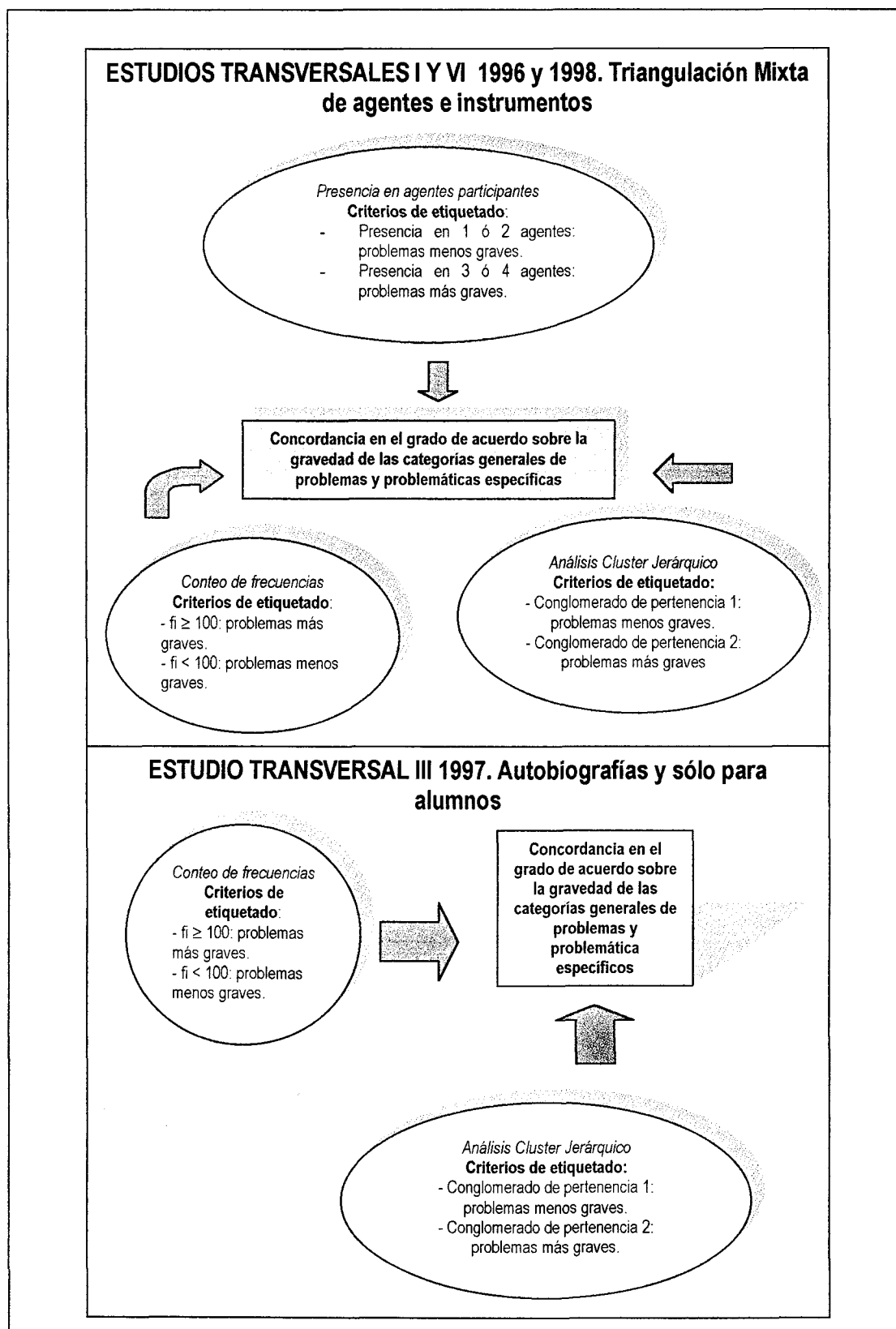
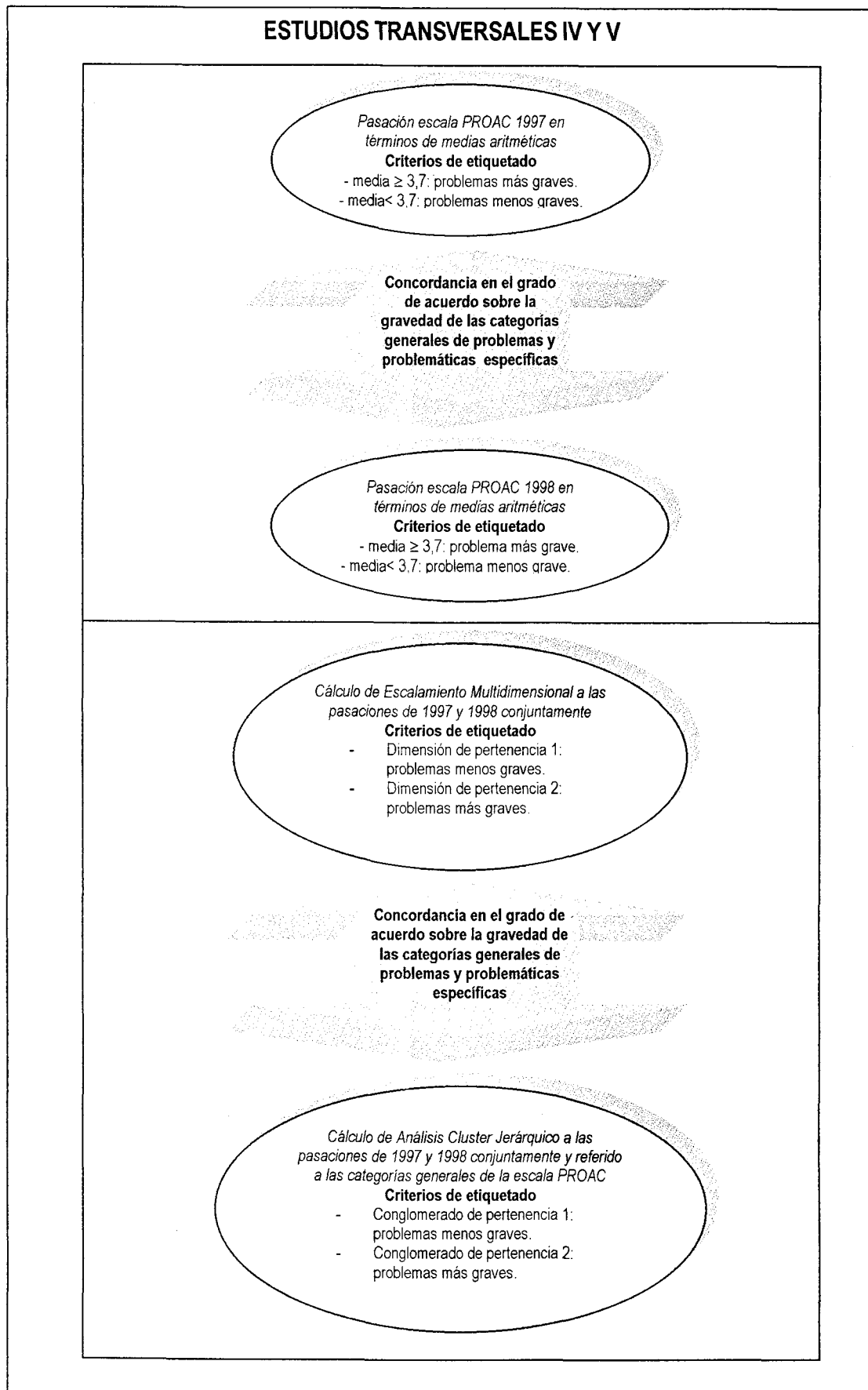
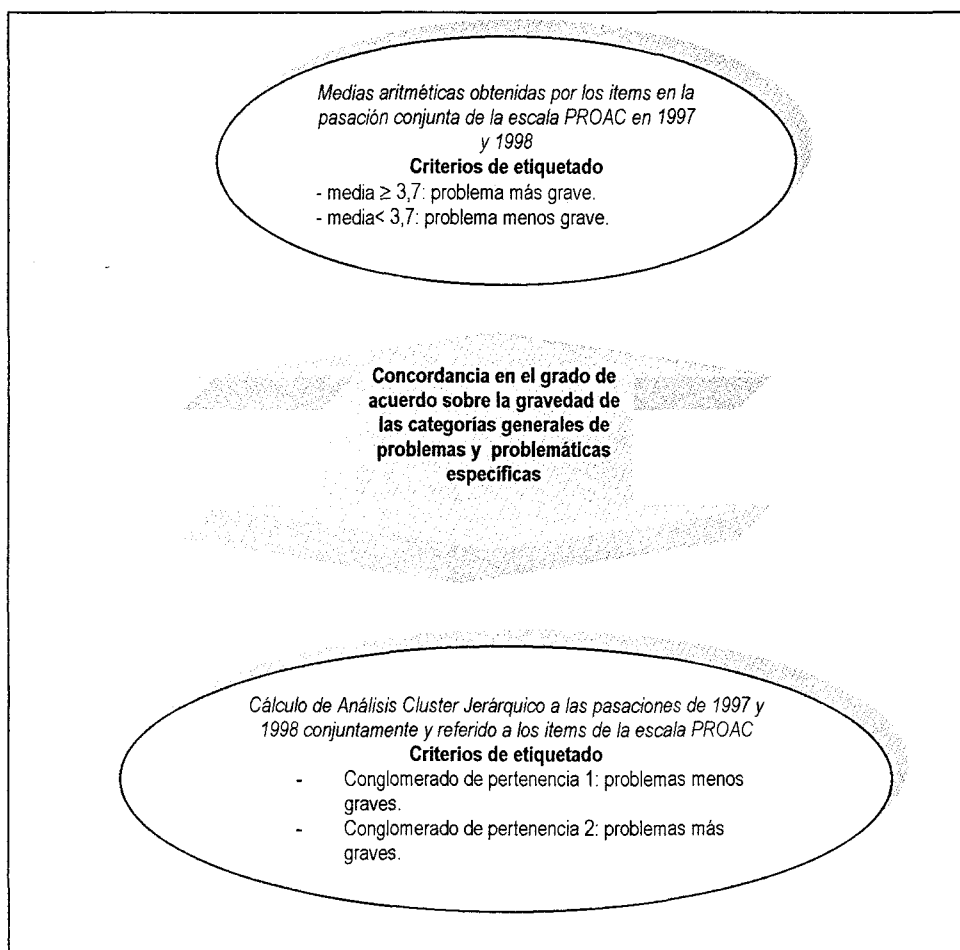


Figura 24. En las aproximaciones cuantitativas





RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS COMPARACIONES CON RELACIÓN A LA DETERMINACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS DISFUNCIONES Y DESAJUSTES

Tabla 247. Comparación de resultados entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa

Aproximación Cualitativa	Aproximación Cuantitativa
<p>Proceso de categorización mediante el análisis de contenido de toda la información procedente de las autobiografías y entrevistas en profundidad. El resultado es que todas las disfunciones y desajustes diagnosticados en la FCCE de la Universidad de Granada acerca de la reforma universitaria se articulan en torno a 9 categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas relacionados con el profesorado. ✓ Problemas relacionados con la elección de carrera. ✓ Problemas relacionados con las prácticas. ✓ Problemas relacionados con las gestiones administrativas. ✓ Problemas relacionados con el alumnado. ✓ Problemas relacionados con las asignaturas. ✓ Problemas relacionados con el horario. ✓ Problemas relacionados con el personal de administración. ✓ Problemas relacionados con los espacios, servicios e instalaciones. 	<p>Cálculo de una Análisis Factorial exploratorio a la opinión de 2.568 alumnos recogida durante los años 1997 y 1998 a través de escala de opinión PROAC. El resultado es que las disfunciones y desajustes se articulan en torno a 19 categorías de problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas relacionados con el profesorado. ✓ Problemas relacionados con la masificación del alumnado. ✓ Problemas relacionados con el personal de administración. ✓ Problemas relacionados con las asignaturas. ✓ Problemas relacionados con espacios, servicios e instalaciones. ✓ Problemas relacionados con la desinformación sobre los procesos de gestión. ✓ Problemas sobre las debilidades de la optatividad. ✓ Problemas sobre las prácticas. ✓ Problemas con horarios defectuosos. ✓ Problemas relacionados con la elección de carrera. ✓ Problemas relacionados con la petición de impresos y documentación. ✓ Problemas relacionados con el proceso de matriculación. ✓ Problemas sobre actividades extraacadémicas. ✓ Problemas relacionados con los desajustes de las horas de clase. ✓ Otros problemas específicos que afectan al alumnado. ✓ Problemas relacionados con los contenidos de las asignaturas. ✓ Problemas relacionados con las gestiones administrativas. ✓ Problemas relacionados con la libre configuración. ✓ Problemas relacionados con las instalaciones del centro en cuanto a la imposibilidad de organizar actividades de formación relacionadas con las asignaturas.

COMENTARIOS

La aproximación cualitativa ha establecido un sistema de categorías de problemas articulado en torno a 9 categorías generales. El Análisis Factorial (aproximación cuantitativa) a que fueron sometidos los datos de la escala PROAC de los años 1997 y 1998 muestran un total de 19 factores que coinciden con las 9 categorías generales. La única distinción es que el Análisis Factorial se muestra más concreto y diversifica los desajustes haciendo que cada dimensión/factor esté constituido por un menor número de problemas. La concordancia entre ambas aproximaciones puede considerarse satisfactoria.

Tabla 248. Comparación con relación a la determinación del grado de gravedad de las categorías generales de problemas

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p><u>Primera aproximación: Estudio Transversal I 1996</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificación en frecuencias: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas con frecuencia ≥ 100: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA Y HORARIO. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas con frecuencia < 100: PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. • Presencia en agentes participantes: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas que han obtenido presencia en 3 ó 4 agentes: PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, Y HORARIO. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas que han obtenido presencia en 1 ó 2 agentes: PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. • Cálculo de análisis cluster jerárquico: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 2: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ASIGNATURA, ALUMNO Y HORARIO. 	<p><u>Primera aproximación: Estudios Transversales IV y V (pasaciones escala PROAC en 1997 y 1998)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Medias aritméticas obtenidas por las categorías generales en 1997: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas con una media ≥ 3.7: ELECCIÓN DE CARRERA, ALUMNO, ASIGNATURA, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIONES ADMINISTRATIVAS. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas con una media < 3.7: PRÁCTICAS, PROFESOR, HORARIO Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. • Medias aritméticas obtenidas por las categorías generales en 1998: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas con una media ≥ 3.7: ELECCIÓN DE CARRERA, ALUMNO, ASIGNATURA, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, GESTIONES ADMINISTRATIVAS Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas con una media < 3.7: PRÁCTICAS, PROFESOR y HORARIO.

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p>Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 1: PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES.</p> <p><u>Segunda aproximación: Estudio transversal III 1997</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificación en frecuencias: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas con frecuencia ≥ 100: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO Y ASIGNATURA. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas con frecuencia < 100: PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES Y HORARIO. • Cálculo de análisis cluster jerárquico: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 2: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ASIGNATURA Y ALUMNO. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 1: PROFESOR, ELECCIÓN DE CARRERA, PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES Y HORARIO. <p><u>Tercera aproximación: Estudio Transversal VI 1998</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificación en frecuencias: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas con frecuencia ≥ 100: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA Y HORARIO. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas con frecuencia < 100: PROFESOR, PRÁCTICAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. • Presencia en agentes participantes: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas que han obtenido presencia en 3 ó 4 agentes: PROFESOR, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, HORARIO Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas que han obtenido presencia en 2 ó 1 agente: PRÁCTICAS Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES. • Cálculo de análisis cluster jerárquico: Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad 	<p><u>Segunda aproximación: Estudios Transversales IV y V conjuntamente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cálculo de Escalamiento Multidimensional a las dos matrices de datos de 1997 y 1998 conjuntamente</u> Grupo 1. Categorías generales con mayor gravedad aquellas que integran la dimensión 2: ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA Y HORARIO. Grupo 2. Categorías generales de menor gravedad aquellas que constituyen la dimensión 1: PROFESOR, PRÁCTICAS, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. • <u>Cálculo de Análisis Cluster Jerárquico a las dos matrices de datos de 1997 y 1998 conjuntamente y referido a las categorías generales</u> Grupo 1. Categorías de problemas de mayor gravedad las que constituyen el cluster 2: ELECCIÓN DE CARRERA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO, ASIGNATURA, HORARIO, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN. Grupo 2. Categorías de problemas de menor gravedad las que configuran el cluster 1: PRÁCTICAS Y PROFESOR.

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p>aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 2: GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ASIGNATURA, ALUMNO, HORARIO, PROFESOR Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES</p> <p>Grupo 2. Categorías generales con menor gravedad aquellas cuyos problemas específicos se sitúan en el conglomerado 1: PRÁCTICAS Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN .</p>	

Tabla 249. Comparación con relación a la determinación del grado de gravedad de los problemas específicos

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p>Primera aproximación: Estudio Transversal I 1996</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuantificación en frecuencias: Grupo 1. Problemas específicos con mayor gravedad aquellos con las 6 frecuencias más altas: -AEI: Insuficiente e inadecuada información académica para los alumnos con una frecuencia de 71. -ACM: Exceso de alteraciones de matrícula con frecuencia de 60. -GLE: Lentitud de las gestiones administrativas con frecuencia de 58. -SHC: La coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria con frecuencia de 48. -NPO: El número de plazas de asignaturas optativas y de libre configuración es insuficiente con frecuencia de 35. ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente con frecuencia de 35. Grupo 2. Problemas específicos con menor gravedad el resto de problemas específicos hasta un total de 61. Presencia en agentes participantes: Grupo 1. Problemas específicos de mayor gravedad los que han obtenido presencia en 3 ó 4 agentes: -FPI: La formación de los profesores es inadecuada. -GLE: La lentitud de las gestiones administrativas. -AEI: Insuficiente e inadecuada información académica para los alumnos. -CCA: Exceso de contenidos en relación a la duración de las asignaturas. -IDA: Exceso de asignaturas por año y cuatrimestre. 	<p>Primera aproximación: Estudio Transversal IV (pasación escala PROAC 1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> Medias aritméticas obtenidas: Grupo 1: Problemas específicos con mayor gravedad aquellos que han obtenido una media ≥ 4, o sea, aquellos que oscilan entre la categoría de acuerdo y muy de acuerdo: Han alcanzado esta consideración los ítems 37, 25, 10, 27, 36, 48, 59, 22, 21, 9, 39, 32, 20, 54, 15, 19, 23, 42, 28, 58, 34, 11, 44, 33, 57, 53, 43, 62, 18 y 40. Grupo 2. Problemas específicos con menor gravedad aquellos que han obtenido una media < 4. Conforman este grupo el resto de ítems hasta un total de 32. Segunda aproximación: Estudio Transversal V (pasación escala PROAC 1998) <ul style="list-style-type: none"> Medias aritméticas obtenidas: Grupo 1: Problemas específicos con mayor gravedad aquellos que han obtenido una media ≥ 4, o sea aquellos que oscilan entre la categoría de acuerdo y muy de acuerdo: Han alcanzado esta consideración los ítems 15, 10, 39, 36, 25, 37, 62, 28, 33, 44, 9, 23, 27, 38, 19, 34, 22, 48, 21, 54, 43, 21, 20, 11, 59, 42, 40, 17, 60, 53, 18 y 57 Grupo 2. Problemas específicos con menor gravedad aquellos que han obtenido una media < 4. Conforman este grupo el resto de ítems hasta un total de 30.

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p>-ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.</p> <p>-SHC: La coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria.</p> <p>Grupo 2. Problemas específicos de menor gravedad los que han obtenido presencia en 2 ó 1 agente. El resto de problemas hasta un total de 60.</p> <p>• Cálculo de análisis cluster jerárquico:</p> <p>Grupo 1. Problemas específicos con mayor gravedad aquellos que se sitúan en el conglomerado 2:</p> <p>-ACM: Exceso de alteraciones de matrícula.</p> <p>-SHC: Coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria.</p> <p>-HDI: Horarios dispersos.</p> <p>-ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.</p> <p>-EGA: Exceso de alumnos en las gestiones administrativas.</p> <p>-LHC: Lentitud en la confección de horarios.</p> <p>-GLE: Lentitud de la gestiones administrativas.</p> <p>-NPO: Insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración.</p> <p>-DHC: Demasiadas horas de clase.</p> <p>-NSC: Desconocimiento del contenido de las asignaturas antes de su matriculación.</p> <p>-OEA: Insuficiente e inadecuada orientación académica para los alumnos</p> <p>-AEI: Insuficiente e inadecuada información académica para los alumnos.</p> <p>Grupo 2. Problemas específicos con menor gravedad aquellos que se sitúan en el conglomerado 1, es decir el resto de problemas específicos hasta un total de 39.</p> <p><u>Segunda aproximación: Estudio transversal III 1997</u></p> <p>• Cuantificación en frecuencias:</p> <p>Grupo 1. Problemas específicos con mayor gravedad aquellos con las 6 frecuencias más altas:</p> <p>-GLE: Lentitud de las gestiones administrativas con una frecuencia de 118.</p> <p>-AEI: Inadecuada e insuficiente información académica para los alumnos con una frecuencia de 95.</p> <p>-ACM: Exceso de alteraciones de matrícula con una frecuencia de 89.</p> <p>-SHC: Coincidencia de 2 ó más asignaturas en la misma franja horaria con una frecuencia de 50.</p> <p>-EGA: Exceso de alumnos en las gestiones administrativas con una frecuencia de 46.</p> <p>-NPO: Insuficiente número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración con</p>	<p><u>Tercera aproximación: Estudios Transversales IV y V conjuntamente</u></p> <p>• <u>Medias aritméticas obtenidas por los ítems en la pasación conjunta de 1997 y 1998</u></p> <p>Grupo 1. Ítems de mayor gravedad aquellas con medias ≥ 4. Ítems: 37, 10, 25, 36, 15, 39, 27, 62, 48, 9, 22, 28, 59, 21, 23, 29, 32, 54, 20, 34, 44, 33, 42, 11, 43, 38, 53, 40, 57, 18, 17 y 58.</p> <p>Grupo 2. Ítems de menor gravedad aquellos con medias < 4. El resto de ítems que conforman la escala PROAC.</p> <p>• <u>Cálculo de Análisis Cluster Jerárquico a las dos matrices de datos de 1997 y 1998 conjuntamente y referido a los ítems</u></p> <p>Grupo 1. Ítems de mayor gravedad los que constituyen el cluster 2: 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 53, 54, 57, 58, 59, y 60</p> <p>Grupo 2. Ítems de menor gravedad los que configuran el cluster 1: El resto de ítems de la escala.</p>

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<p>una frecuencia de 44. Grupo 2. Problemas específicos de menor gravedad el resto de problemáticas hasta un total de 32.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de análisis cluster jerárquico: Grupo 1. Problemáticas específicas de mayor gravedad aquellas que constituyen el cluster 2: -ACM: Exceso de alteraciones de matrícula. -SHC: Coincidencia de 2 o más asignaturas en la misma franja horaria. -ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente. -EGA: Exceso de alumnos en las gestiones administrativas. -GLE: Lentitud de la gestiones administrativas. -NPO: Insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración. -AEI: Inadecuada e insuficiente información académica para los alumnos. Grupo 2. Problemas específicos de menor gravedad el resto de problemáticas hasta un total de 31. <p style="text-align: center;"><u>Tercera aproximación: Estudio Transversal VI</u> <u>1998</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificación en frecuencias: Grupo 1. Problemas específicos con mayor gravedad aquellos con las 6 frecuencias más altas: -SHC: Coincidencia de 2 ó más asignaturas en la misma franja horaria con una frecuencia de 76. -NPO: Insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración con una frecuencia de 58. -GLE: Lentitud de las gestiones administrativas con una frecuencia de 48. -IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre y año con una frecuencia de 48. -ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente con una frecuencia de 45. Grupo 2. Problemas específicos de menor gravedad el resto de problemáticas hasta un total de 48. • Presencia en agentes participantes: Grupo 1. Problemas de mayor gravedad aquellos que han obtenido presencia en 3 ó 4 agentes: -SHC: Coincidencia de 2 ó más asignaturas en la misma franja horaria. -GLE: Lentitud de las gestiones administrativas. -NPO: Insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración. -IDA: Exceso de asignaturas por cuatrimestre y año. -FPE: Falta de personal de administración. Grupo 2. Problemas de menor gravedad el resto de problemáticas hasta un total de 49. 	

APROXIMACIONES CUALITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y SUS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de análisis cluster jerárquico: Grupo 1. Problemas específicos de mayor gravedad aquellos que constituyen el cluster 2: -NPO: Insuficiente número de plazas para las asignaturas optativas y de libre configuración. -SHC: Coincidencia de 2 ó más asignaturas en la misma franja horaria. -ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente. -AEI: Inadecuada e insuficiente información académica para los alumnos. -GLE: Lentitud en las gestiones administrativas. -ACM: Exceso de alteraciones de matrícula. -GSM: Atención de gestiones administrativas sólo por las mañanas. -PCL: Los profesores no atienden correctamente algunas labores docentes. -PSB: Problemas en el servicio de biblioteca. -PSF: Problemas en el servicio de reprografía. -AAF: Absentismo forzado a que se ven sometidos los alumnos Grupo 2. Problemas específicos de menor gravedad el resto de problemáticas hasta un total de 42. 	

Tabla 250. Índices de concordancia sobre el grado de gravedad de las categorías generales entre las estrategias comparadas por binomios

ESTUDIO	Estrategias comparadas	Valor de la proporción de acuerdo simple	Valor de la Kappa de Cohen
ESTUDIO TRANSVERSAL I	CF VS PA	0,88	0,76
	CF VS AC	1	1
	PA VS AC	0,88	0,76
ESTUDIO TRANSVERSAL III	CF VS AC	1	1
ESTUDIO TRANSVERSAL VI	CF VS PA	0,75	0,5
	CF VS AC	0,75	0,5
	PA VS AC	0,75	0,5
ESTUDIOS TRANSVERSALES IV Y V	MA's en la pasación 97 Vs MA's Pasación 98	0,88	0,76
	EMD VS AC	0,77	0,61

LEYENDA

CF: Conteo de frecuencias.
 PA: Presencia en agentes.
 AC: Análisis cluster.
 EMD: Escalamiento multidimensional.
 MA's: Medias aritméticas.

Tabla 251. Índices de concordancia sobre el grado de gravedad de las problemáticas específicas entre las estrategias comparadas por binomios

ESTUDIO	Estrategias comparadas	Valor de la proporción de acuerdo simple	Valor de la Kappa de Cohen
ESTUDIO TRANSVERSAL I	CF VS PA	0,92	0,90
	CF VS AC	0,89	0,75
	PA VS AC	0,85	0,54
ESTUDIO TRANSVERSAL III	CF VS AC	0,97	0,95
ESTUDIO TRANSVERSAL VI	CF VS PA	0,94	0,8
	CF VS AC	0,87	0,65
	PA VS AC	0,85	0,55
ESTUDIOS TRANSVERSALES IV Y V	MA's de la pasación 97 VS MA's de pasación 98	0,91	0,82
	MA's VS AC	0,93	0,8

LEYENDA

CF: Conteo de frecuencias.
 PA: Presencia en agentes.
 AC: Análisis cluster.
 MA's: Medias aritméticas.

COMENTARIOS

En general el grado de acuerdo sobre la determinación de la gravedad de las categorías de problemas y problemas específicos es alto; si bien es verdad que cuando se consultan los índices de concordancia que corrigen el acuerdo de azar, como la Kappa de Cohen, la concordancia es menor.

Para tener una comprensión más completa sobre los cálculos desarrollados ilustramos un ejemplo. Corresponde al grado de acuerdo entre el conteo de frecuencias (CF) y la presencia en agentes (PA) acerca de la gravedad de las categorías de problemas en el estudio transversal I.

Tabla 252. Concordancia entre el conteo de frecuencias (CF) y la presencia en agentes (PA) sobre el lugar que ocupan las 9 categorías de problemas (1:problemas más graves ó 2:problemas menos graves)

CATEGORIAS DE PROBLEMAS	CONTEO DE FRECUENCIA	PRESENCIA EN AGENTES
PROFESOR	2	1
ELECCIÓN DE CARRERA	2	2
GESTIONES ADMINISTRATIVAS	1	1
PRÁCTICAS	2	2
ALUMNO	1	1
ASIGNATURA	1	1
HORARIO	1	1
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	2	2
ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	2	2

Tabla 253. Matriz de confusión para el cálculo de la Kappa de Cohen

		CONTEO DE FRECUENCIAS		
		1	2	pi
PRESENCIA EN AGENTES	1	4	1	5
	2	0	4	4
pi		4	5	9

Proceso de cálculo de la proporción de acuerdo simple y de la Kappa de Cohen

$$P_o = 8/9 = 0,88$$

$$P_e = (4/9 * 5/9) + (5/9 * 4/9) = 0,48$$

$$K = 0,88 - 0,48 / 1 - 0,48 = 0,76$$

VIII.2. INNOVACIÓN CURRICULAR DE LA REFORMA DE PLANES DE ESTUDIO: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ALGUNOS ELEMENTOS QUE DETERMINAN EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

VIII.2.1. ESTUDIO TRANSVERSAL VIII

INTRODUCCIÓN

Al igual que en el bloque referido al diagnóstico de problemáticas académicas asociadas a la reforma de las enseñanzas universitarias hemos aplicado la técnica del análisis de contenido a los diferentes apartados considerados de los programas de asignaturas. En este sentido, se han analizado los apartados de objetivos, metodología y evaluación.

Antes de comenzar a desarrollar cada uno de los objetivos planteados hemos considerado conveniente comentar ciertos resultados obtenidos:

- 1) Todos y cada uno de los 48 programas analizados han incluido el apartado de evaluación del aprendizaje. Sin embargo, 7 asignaturas no han incluido el de objetivos y 16 el de metodología.
- 2) El número de asignaturas de plan antiguo que no han incluido el apartado de objetivos de enseñanza asciende a 5 frente a 2 de plan nuevo. El número de asignaturas de plan antiguo que no han incluido el apartado de metodología asciende a 12 frente a 4 del plan nuevo.

En conclusión podemos deducir que:

- 1) Existe una mayor preocupación entre el profesorado en dar a conocer cómo y cuándo debe evaluarse el aprendizaje, que para qué se enseña (objetivos) y cómo se enseña (metodología).

- 2) Los programas de las asignaturas elaborados en los planes nuevos son más completos que los planes antiguos, si tenemos en cuenta que son menos los programas del plan nuevo que olvidan la inclusión de determinados apartados.

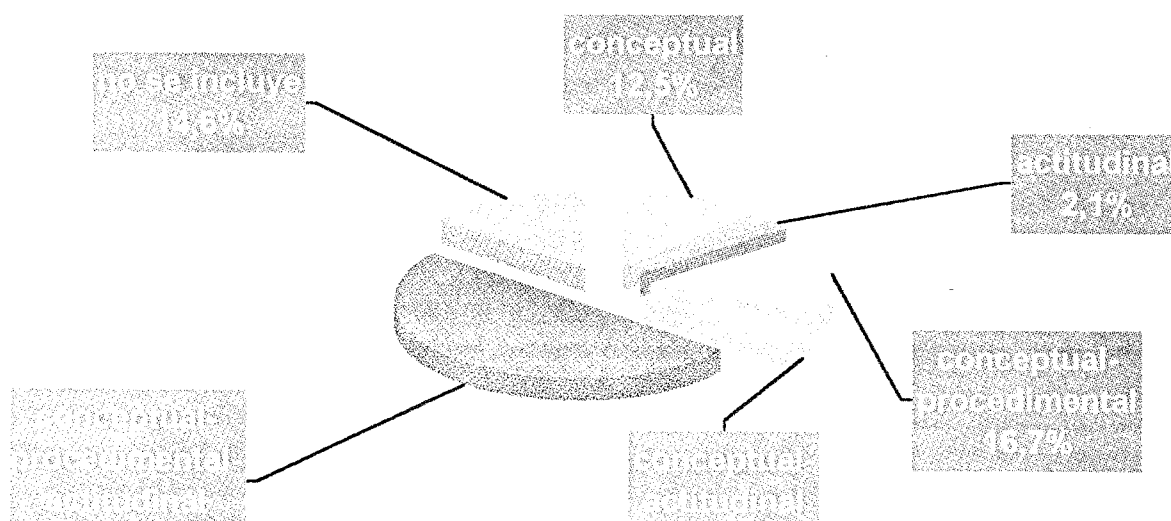
♦ **OBJETIVO 17: Analizar programas de diferentes asignaturas pertenecientes a los planes de estudio antiguo y nuevo de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada en orden a tratar de determinar y cuantificar qué tipo de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje planteaban (plan antiguo) y plantean (plan nuevo) los profesores en su práctica docente.**

Tras el preceptivo análisis de contenido a que han sido sometidos cada uno de los 48 programas de asignaturas y tomando como referencia los modelos de partida propuestos como variables criterio o dependientes en el Capítulo VII titulado *Marco Metodológico*, apartado referido a la *definición de variables y categorías*, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 254. Frecuencias obtenidas por cada modelo de objetivos

Modelo de Objetivos	fi	%	R
Modelo 7 (Conceptual-Procedimental-Actitudinal)	24	50%	1º
Modelo 4 (Conceptual-Procedimental)	8	16,7%	2º
No se incluye ningún tipo de objetivos	7	14,6%	3º
Modelo 1 (Conceptual)	6	12,5%	4º
Modelo 5 (Conceptual-Actitudinal)	2	4,2%	5º
Modelo 3 (Actitudinal)	1	2,1%	6º
Total	48	100,0	

Gráfico 107. Porcentaje obtenido por cada modelo de objetivos

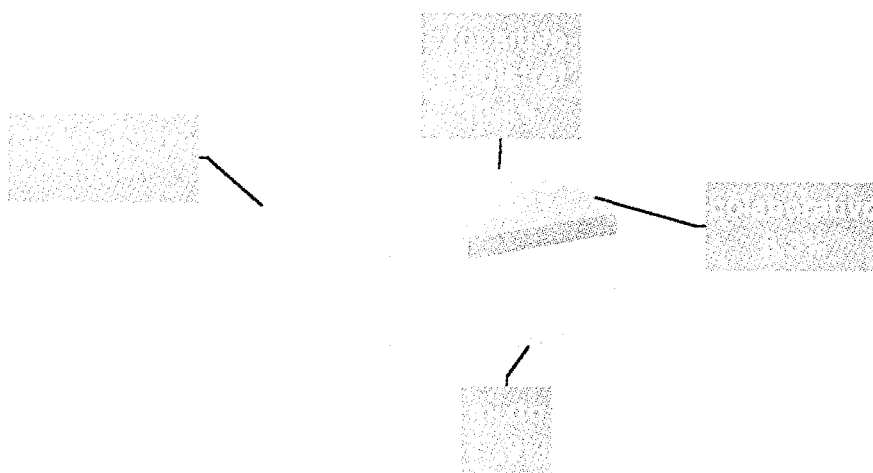


Como podemos apreciar el modelo 7, es decir, aquel en el que se presentan todos los objetivos que prescribe la LOGSE ha sido planteado por 24 programas de asignaturas, justo el 50% de la muestra analizada. Tras él, encontramos los modelos 4 (objetivos conceptuales y procedimentales) y 1 (sólo objetivos conceptuales), planteados en 8 (16,7%) y 6 (12,5%) asignaturas respectivamente. Por su parte los modelos 5 (conceptual y actitudinal) y 3 (sólo actitudinal) se han planteado sólo en 2 (4,2%) y 1 (2,1%) programas respectivamente. Finalmente debemos destacar que los modelos 2 (sólo objetivos procedimentales) y 6 (objetivos procedimentales y actitudinales) no han sido planteados en ningún programa de asignatura, razón por la que no constan ni en la tabla, ni en el gráfico, y que además en 7 de ellos se ha obviado el apartado de objetivos.

Tabla 255. Frecuencias obtenidas por cada modelo de metodología.

Modelo de Metodología	fi	%	R
Modelo 3 (Mixto)	23	47,9%	1º
No se incluye apartado alguno de metodología	16	33,3%	2º
Modelo 1 (Magistral)	5	10,4%	3º
Modelo 2 (Colaborativo)	4	8,3%	4º
Total	48	100%	

Gráfico 108. Porcentaje obtenido por cada modelo de metodología

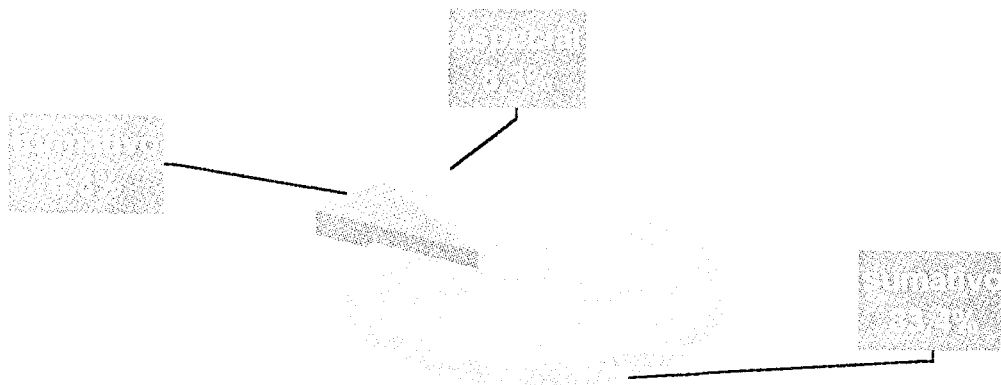


Sin duda es el modelo (estrategia expositiva y colaborativa) el que más veces ha sido planteado en los programas de asignaturas, exactamente en 23 (47,9%). Mientras los modelos 1 (método expositivo) y 2 (método colaborativo) han sido planteados en 5 (10,4%) y 4 (8,3%) asignaturas respectivamente. Sin embargo llama poderosamente la atención que en 16 programas (33,33%) no se incluya el apartado de metodología de enseñanza.

Tabla 256. Frecuencias obtenidas por cada modelo de evaluación

Modelos de evaluación	fi	%	R
Modelo 1 (Sumativo)	40	83,4%	1º
Modelo 2(Formativo)	4	8,3%	2,5º
Modelo 3(Especial)	4	8,3%	2,5º
Total	48	100%	

Gráfico 109. Porcentaje obtenido por cada modelo de evaluación



En 40 programas (83,3%) ha sido planteado el modelo 1(examen sólo, o con otras formas/criterios de evaluación). Los modelos 2 (no se contempla el examen como forma/criterio de evaluación) y 1 (se da la capacidad de elegir forma /criterios de evaluación al alumnado) se han planteado en 4 programas cada uno, es decir, un 8,3%. Podemos apreciar que todos los programas de asignaturas incluyen el apartado de evaluación.

♦ **OBJETIVO 18:** Determinar si entre los modelos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como los sistemas de evaluación se da un predominio de alguno sobre los demás.

Para la consecución de este objetivo hemos calculado la prueba de Chi Cuadrado para una muestra a las frecuencias obtenidas por cada uno de los modelos dentro de cada elemento considerado (objetivos, metodología y evaluación), habiéndose obtenido los siguientes resultados:

Tabla 257. Frecuencias obtenidas por cada modelo dentro de cada elemento

MODELOS DE OBJETIVOS		fi
MODELO 1 (CONCEPTUAL)		6
MODELO 3 (ACTITUDINAL)		1
MODELO 4 (CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL)		8
MODELO 5 (CONCEPTUAL Y ACTITUDINAL)		2
MODELO 7 (CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL)		24
SIN ESPECIFICACIÓN		7
MODELOS DE METODOLOGÍA		
MODELO 1 (EXPOSITIVO)		5
MODELO 2 (COLABORATIVO)		4
MODELO 3 (EXPOSITIVO Y COLABORATIVO A LA VEZ)		23
SIN ESPECIFICACIÓN		16
MODELOS DE EVALUACIÓN		
MODELO 1 (SUMATIVO)		40
MODELO 2 (FORMATIVO)		4
MODELO 3 (ESPECIAL)		4

Tabla 258. Valores obtenidos en la prueba de Chi Cuadrado al comparar las frecuencias obtenidas por cada modelo en cada elemento (*valores significativos con un nivel de significación de 0.05).

Modelos	M. OBJETIVOS	M. METODOLOGÍA	M. EVALUACION
Chi-cuadrado	43,250*	20,833*	54,000*
gl	5	3	2
Sig. asintót.	,000*	,000*	,000*

Como podemos apreciar en todos los casos se han reportado diferencias significativas $p \leq 0.05$. Para el caso que nos ocupa significa que en todos los modelos se da una tipología de los mismos que destaca sobre las demás. Así, en los modelos de objetivos destaca sin duda el modelo 7, planteado en 24 de las 48 asignaturas; en los modelos de metodología el modelo 3 (estrategia expositiva y colaborativa), planteado en 23 programas de asignaturas de las 48 analizadas, y finalmente en los modelos de evaluación el modelo 1 (uso de examen con o sin otras formas/criterios de evaluación) planteado en 40 programas de asignaturas de las 48 asignaturas analizadas.

En definitiva, si nos atenemos a los datos obtenidos, podemos concluir que el prototipo de programa de asignatura que se elabora en la licenciatura de pedagogía posee los siguientes rasgos:

- 1) Plantea objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- 2) Presenta una metodología en la que se conjugan el método expositivo y colaborativo.
- 3) Propone una evaluación a través del examen con o sin otras formas/criterios de evaluación complementarios.

♦ **OBJETIVO 19: Constatar si alguna de las variables atributivas o independientes consideradas resulta determinante sobre los tipos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje obtenidos.**

Después de ofrecer un análisis descriptivo sobre los distintos modelos de objetivos, métodos y sistemas de evaluación hemos considerado conveniente ofrecer un análisis de carácter más explicativo, a fin de poder analizar las posibles relaciones causales entre dos variables, que podemos considerar como variables independiente y dependiente. En investigación

social y debido a la naturaleza de los datos con que contamos (nominal), la práctica más adecuada y habitual para analizar las posibles relaciones entre las variables independientes curso, ciclo, duración, departamento y plan de los programas de asignaturas, con las variables dependientes de modelos de objetivos y metodología de enseñanza y sistemas de evaluación es la elaboración de las tablas de contingencia (CROSSTABS). Además, han de delimitarse estadísticos que midan el grado y la significatividad de la relación entre las variables (Cea D´Ancona, 1996:331-332).

En este sentido por tratarse ambas de variables nominales, los coeficientes de correlación empleados van a ser los de Phi y "V" de Cramer. Lo que hemos hecho pues, ha sido cruzar cada variable independiente, con todas y cada una de las variables dependientes. Por tanto, hemos calculado 15 tablas de contingencia obteniendo, por ende, 15 valores distintos de chi cuadrado, phi y "V" de Cramer. Sin embargo, el número de programas no ha sido el mismo en todas las tablas de contingencia. Mientras en la referida a los modelos de evaluación hemos tenido en cuenta 48 programas, en la de los modelos de objetivos el número de programas ha sido de 41 (descontando los 7 programas que no han incluido el apartado de objetivos) y en la de modelos de metodología de 32 (descontando los 16 programas que han obviado el apartado de metodología).

Por otra parte si la relación entre variables resulta significativa, de forma complementaria y para conocer más profundamente la naturaleza de tal relación se puede calcular un análisis de correspondencias simples; procedimiento éste que hemos realizado en una ocasión, sólo en el cruce que ha resultado significativo (departamento por modelos de metodología)

Los resultados obtenidos en cada una de las tablas de contingencia calculadas han sido los siguientes:

Tabla 259. Resultados obtenidos en las tablas de contingencia.

(*Valores y ** correlaciones significativas con un nivel de significación de 0,05).

Tabla de Contingencia	χ^2	p	Coefficiente ϕ	"V" de Cramer
Curso por M. Objetivos	24,11	0,087	0,76	0,38
Ciclo por M. Objetivos	11,14	0,051	0,41	0,41
Duración por M. Objetivos	6,72	0,875	0,4	0,23
Departamento por M. Objetivos	25,28	0,085	0,5	0,4
Plan por M. Objetivos	2,31	0,679	0,23	0,23
Curso por M. Metodología	11,52	0,174	0,6	0,42
Ciclo por M. Metodología	7,33	0,060	0,39	0,39
Duración por M. Metodología	10,17	0,118	0,56	0,39
Departamento por M. Metodología*	43,05*	0,003*	0,94**	0,54**
Plan por M. Metodología	4,89	0,08	0,39	0,39
Curso por M. Evaluación	5,89	0,69	0,35	0,24
Ciclo por M. Evaluación	2,4	0,30	0,22	0,22
Duración por M. Evaluación	7,32	0,29	0,39	0,27
Departamento por M. Evaluación	22,57	0,06	0,68	0,48
Plan por M. Evaluación	0,017	0,99	0,01	0,01

A la luz de los resultados obtenidos en la anterior tabla, podemos deducir que:

- 1) Ninguna variable independiente ha resultado determinante (todas $p > 0,05$) en la forma de plantear en los programas las estrategias o **modelos de evaluación**. Así lo demuestran los valores empíricos obtenidos en la prueba de Chi cuadrado para dos muestras. En ningún caso se han obtenido valores con una $p \leq 0,05$. Por otra parte, los valores obtenidos en los coeficientes de correlación de phi y "V" de Cramer muestran, que ninguno de los 5 cruces de cada variable independiente, con la variable dependiente modelos de evaluación han resultado significativos, lo cual muestra claramente la escasa relación entre dichas variables.
- 2) Sin embargo, una variable independiente ha resultado determinante al ser cruzada con la variable dependiente **modelos de metodología**. De este modo, la variable independiente departamento parece determinar las metodologías de enseñanza. En la tabla de contingencia se ha obtenido un

valor "p" de probabilidad menor de 0,05, habiendo resultado también significativos los coeficientes de correlación anteriormente citados.

Para completar la explicación sobre la naturaleza de la relación existente entre la variable departamento con la de modelos de metodología hemos calculado un análisis de correspondencias simples. *“El análisis de correspondencias es una técnica para el estudio de las relaciones de interdependencia entre variables categóricas, presentadas en forma de tablas de contingencia. Sin embargo, el análisis de correspondencias, además de analizar la relación existente entre las variables, permite analizar como está estructurada esta asociación, describiendo proximidades que permitan identificar categorías de asociación”* (Bisquerra, 1989:484).

CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS SIMPLES CALCULADO

El cálculo de dicha técnica de análisis multivariable se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v 9.0. Los pasos seguidos han sido:

1. Definición de los rangos de fila y columna sin ninguna restricción, es decir todas las categorías son activas, razón por la cual aparecen dos departamentos (Sociología y Psicología-Fisiología del Comportamiento) con valores = 0 en los resultados obtenidos, ya que no incluyen ningún apartado de metodología en los programas analizados.
2. Especificación de las dimensiones: *“La regla habitual aconseja especificar el menor número de factores necesarios para explicar el máximo de la inercia. Pero con tan parsimonioso desideratum no pasa de ser eso mismo, y además no hay que perder de vista la interpretabilidad de la solución obtenida, limitémonos aquí a dejar constancia que, en cualquier caso, el máximo número de dimensiones es igual al mínimo de filas y columnas activas menos uno”* (Joaristi y Lizasoain, 2000:71). En nuestro caso el menor número de filas (8) y

columnas (3) sería $3 - 1 = 2$. Por tanto, hemos especificado dos dimensiones.

3. Especificación de la medida de distancia: La medida de distancia elegida ha sido la de chi cuadrado, por lo que automáticamente el programa ha seleccionado el método de estandarización donde se eliminan las medias de filas y columnas.

4. Especificación del método de normalización. Hemos elegido el establecido por el programa por defecto, es decir, el simétrico o canónico, ya que es el ideal si el objetivo, como es nuestro caso, es explorar las diferencias entre las dos variables y determinar sus agrupamientos (Joaristi y Lizoasain, 2000:72).

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS SIMPLES

Tabla 260. Resumen del Análisis de Correspondencias

	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor propio de confianza	
					Explicada por	Acumulado	Desviación típica	Correlación
Dimensión								2
1	,731	,534			,691	,691	,115	,196
2	,489	,239			,309	1,000	,163	
Total		,773	43,05	,003	1,000	1,000		

a 14 grados de libertad

Tabla 261. Presentación de los puntos de fila

	Masa	Puntuación en la dimensión		Inercia	Contribución				Total
		1	2		De puntos para la inercia de la dimensión		De dimensión para la inercia del punto		
					1	2	1	2	
DEPARTAMENTO									
Pedagogía	,219	-1,585	-,258	,409	,751	,030	,983	,017	1,000
MIDE	,281	,464	-,013	,044	,083	,000	,999	,001	1,000
Didáctica y Organizac.	,375	,335	,519	,080	,058	,206	,384	,616	1,000
Psicología Evolutiva	,063	,723	-1,076	,059	,045	,148	,403	,597	1,000
Sociología	,000								
Antropología y Trabaj.	,031	1,189	-2,989	,169	,060	,571	,191	,809	1,000
Psicología y Fisiolog.	,000								
Economía Aplicada	,031	,257	,837	,012	,003	,045	,124	,876	1,000
Total activo	1,000			,773	1,000	1,000			

a Symmetrical normalization

Tabla 262. Presentación de los puntos columna

	Masa	Puntuación en la dimensión		Inercia	Contribución				Total
		1	2		De puntos para la inercia de la dimensión		De dimensión para la inercia del punto		
					1	2	1	2	
M. METODOLOGÍA									
expositivo	,156	,869	-1,461	,249	,161	,682	,346	,654	1,000
colaborativo	,125	-2,168	-,528	,446	,804	,071	,962	,038	1,000
mixto	,719	,188	,409	,077	,035	,246	,240	,760	1,000
Total activo	1,000			,773	1,000	1,000			

a Symmetrical normalization

COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Respecto a los valores obtenidos en la tabla resumen podemos apreciar la presencia de dos factores o dimensiones:

1. La primera dimensión obtiene un valor propio ($\delta_1 = 0,731$) al que le corresponde una inercia principal de $(0,731)^2 = 0,534$. La razón de la inercia principal de la primera dimensión respecto de la inercia total es la proporción de inercia explicada por la primera dimensión, o sea, $0,543/0,773 = 0,691$, casi el 70% de explicación que puede contribuir a interpretar la asociación de la tabla de contingencia correspondiente.

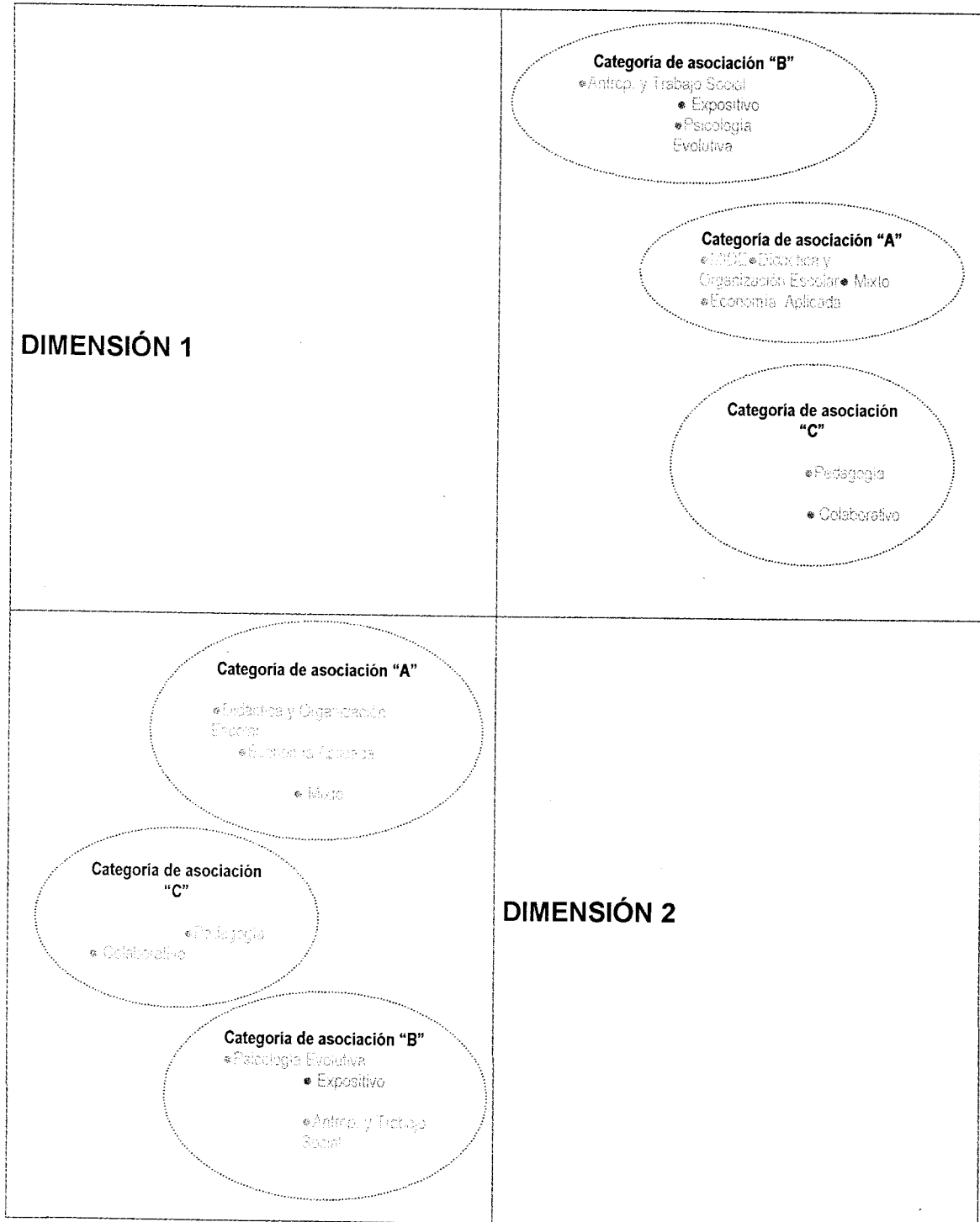
2. La segunda dimensión obtiene un valor propio ($\delta_2 = 0,489$), con una inercia principal de $(0,489)^2 = 0,239$. Su proporción de inercia explicada es del 30%, menor que la primera dimensión.

En cuanto a las presentaciones de los puntos de fila y columna destacan de los primeros los valores obtenidos por los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Pedagogía, y de los segundos, los modelos de metodología el mixto sobre todo y en menor medida el expositivo y el colaborativo. En todos los casos estos niveles de cada una de las variables consideradas ha obtenido los valores mayores de masa.

Pero sin duda la inspección visual del diagrama de dispersión biespacial es el criterio que mejor nos servirá para tratar de determinar la estructura de la asociación existente entre las variables, permitiendo identificar "*categorías de asociación*". El gráfico de dispersión biespacial obtenido es el siguiente:

Gráfico 110. Diagrama de dispersión biespacial del ANACOR simple de las variables departamento por modelos de metodología

**PUNTOS DE COLUMNA Y FILA
SIMÉTRICA NORMALIZACIÓN**



Como puede apreciarse el gráfico biespacial proporciona 3 claras categorías de asociación, que además se repiten de manera casi clónica en ambas dimensiones:

1. Una categoría que hemos denominado "A" en la que se puede apreciar la vinculación de los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Economía Aplicada con las metodologías de enseñanza de carácter mixto, es decir, magistrales y colaborativas.
 2. Una categoría llamada "B" en la que podemos observar la estrecha relación existente entre los departamentos de Antropología y Trabajo Social y Psicología Evolutiva y de la Educación con los métodos de enseñanza magistrales.
 3. Una categoría identificada como "C" en la que podemos denotar con meridiana claridad la relación del departamento de Pedagogía con la metodología de tipo colaborativo.
- 3) Lo realmente importante, y sin duda crucial para este estudio es comprobar como la variable PLAN no ha resultado determinante en la forma de plantear los objetivos y metodología de enseñanzas y sistemas de evaluación. Resultan llamativos los resultados obtenidos al cruzar la variable plan con modelos de evaluación y modelos de objetivos, ya que sus niveles "p" de probabilidad son realmente altos, sobre todo el referido a modelos de evaluación ($p=0,99$), prácticamente 1. Ello nos da una idea de la semejanza con que planteaban (plan antiguo) y sigue planteándose (plan nuevo) los objetivos de enseñanza y sistemas de evaluación del aprendizaje. Debemos admitir sin embargo, que los resultados obtenidos con la variable de modelos de metodología es más ajustada, aunque igualmente no haya resultado significativa.

VIII.3.1. IMPACTO FORMATIVO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL IMPACTO FORMATIVO DE DOS PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIADOS EN PEDAGOGIA DE LAS PROMOCIONES DE PLAN ANTIGUO FRENTE A PLAN NUEVO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

VIII.3.1. ESTUDIO TRANSVERSAL IX

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de esta parte de la investigación hemos celebrado un encuentro o seminario de titulados de plan antiguo (Plan 1983) y plan nuevo (Plan 1995) de la Licenciatura de Pedagogía. Paralelamente hemos pasado una escala a otros graduados en dichos planes, además de a los que participaron en el encuentro.

El objetivo fundamental del encuentro y de la pasación de la escala EFP (Escala sobre Formación del Pedagogo) es doble:

1. Por una parte, conocer la opinión de los egresados del plan antiguo y nuevo sobre su respectivo plan de estudios.
2. Por otra, determinar la perspectiva de formación dominante en cada plan de cara a comprobar si se han generado innovaciones en el aspecto formativo de los alumnos tras la reforma universitaria.

Así, los objetivos que conforman este apartado son los siguientes:

♦ **OBJETIVO 20: Conocer la actitud de los licenciados participantes en la investigación acerca del plan de estudios en el que se han graduado.**

Para el cumplimiento de este objetivo hemos analizado los datos relativos a las ocho primeras escalas de diferencial semántico del cuestionario. Los resultados obtenidos son los siguientes:

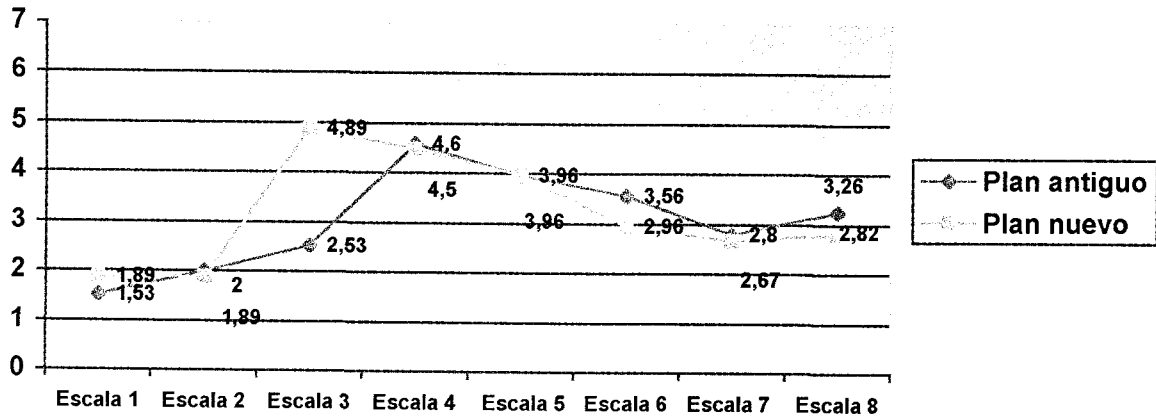
Tabla 263. Resultados obtenidos en las ocho primeras escalas de diferencial semántico del cuestionario relativas a la opinión sobre el plan de estudios. La prueba de contraste utilizada ha sido la "t" de student. *Valores significativos con un nivel de significación de 0.05

Adjetivos bipolares	Media plan antiguo	Media plan nuevo	Valor de "t"	Significatividad estadística
Teórico Vs Práctico	1.53	1.89	-2.176	.071
Generalista Vs Especializado	2	1.89	.551	.584
Rígido Vs Flexible	2.53	4.89	-7.157*	.000*
Difícil Vs Fácil	4.6	4.5	.345	.732
Inútil Vs Útil	3.96	3.96	.006	.995
Malo Vs Bueno	3.56	2.96	1.577	.120
Asequible Vs Inalcanzable	2.8	2.67	.296	.769
Inadecuado Vs Adecuado	3.26	2.82	1.352	.182

Como podemos apreciar sólo en la escala referida a si el plan de estudios es rígido o flexible se han reportado diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, podemos afirmar que según la opinión de los titulados encuestados, ambos planes tienen parecidas características. En todo caso parece que la única aportación novedosa de los nuevos planes de estudios (si nos referimos a las características mostradas) ha sido la de la **flexibilidad**; asunto éste que tampoco debe extrañarnos, si tenemos en cuenta que los nuevos planes de estudio han incorporado la posibilidad de la optatividad, ventaja de la que carecían los antiguos. Por tanto, podemos establecer unos patrones de planes de estudios que quedarían de la siguiente

forma según la media aritmética obtenida en cada escala y según el plan de estudios.

Gráfico 111. Medias aritméticas obtenidas en las primeras ocho escalas (opinión sobre el plan de estudios) del diferencial semántico por plan de estudios (nuevo y antiguo)



LEYENDA:

Escala 1: teórico vs práctico.
 Escala 2: generalista vs especializado.
 Escala 3: rígido vs flexible.
 Escala 4: difícil vs fácil.
 Escala 5: inútil vs útil.
 Escala 6: malo vs bueno.
 Escala 7: asequible vs inalcanzable.
 Escala 8: inadecuado vs adecuado

El gráfico de arriba muestra claramente como el patrón de plan de estudios para el plan antiguo y el nuevo es muy parecido, si exceptuamos la diferencia observada en la escala 3 (Rígido Vs Flexible). Podemos pues afirmar, que de la opinión que se desprende de los titulados encuestados, encontramos dos planes de estudios con estas características: teóricos, generalistas, rígido (el plan antiguo) y más bien flexible (el plan nuevo), más bien fáciles que difíciles, poco útiles, más bien malos, asequibles e inadecuados.

Para complementar nuestras interpretaciones hemos calculado dos análisis factoriales al diferencial semántico propuesto en la escala, distinguiendo la opinión de los titulados de plan antiguo de la de los del plan nuevo. Estos son los resultados obtenidos:

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES CALCULADOS SOBRE EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO DEL BLOQUE I DE LA ESCALA EFP CUMPLIMENTADO POR LOS EGRESADOS DE PLAN ANTIGUO Y NUEVO

1. Estadísticos de comprobación de que las matrices de correlaciones de ambas muestras (N = 30, plan antiguo, N = 28, plan nuevo) no son matrices de identidad, y por tanto es factible el uso del análisis factorial:

Tabla 264. Estadísticos de comprobación sobre la viabilidad del análisis factorial calculado sobre el diferencial semántico del bloque I de la escala EFP

Estadísticos	Análisis Factorial Plan Antiguo	Análisis Factorial Plan Nuevo
Número de egresados	30	28
Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.65	0.68
Prueba de Esfericidad de Bartlett	111,83	86.7
Significación estadística de la prueba de Esfericidad de Bartlett	.000	.000

Los datos obtenidos demuestran que ninguna de las dos matrices es una matriz de identidad, ya que en ambos casos la prueba de esfericidad de Bartlett ha resultado significativa. Por otra parte en ambos casos el valor obtenido por la KMO es meritorio.

2. Gráficos de sedimentación

Gráfico 112. Sedimentación del análisis factorial perteneciente a egresados de plan antiguo

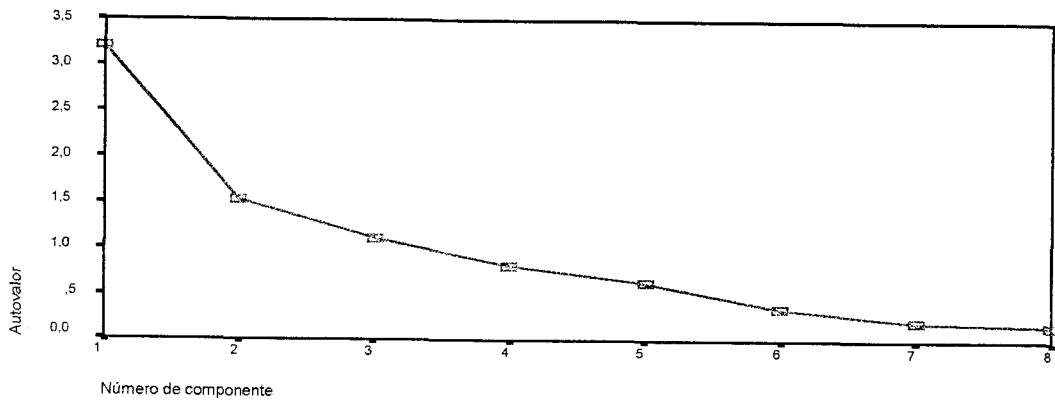
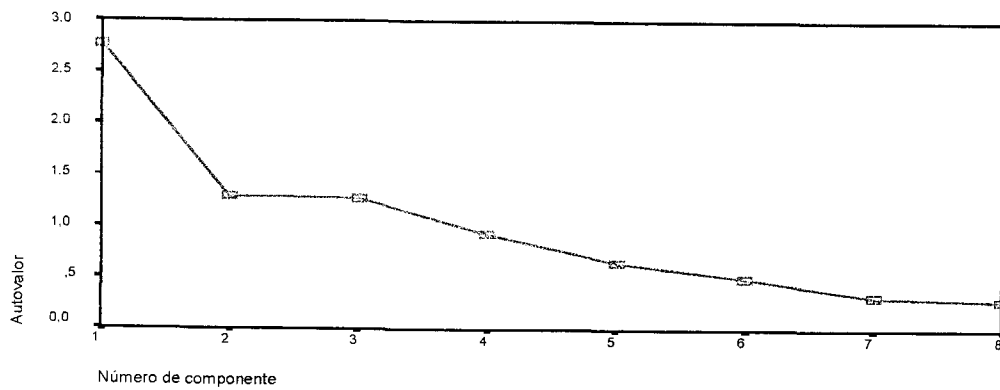


Gráfico 113. Sedimentación del análisis factorial perteneciente a egresados de plan nuevo



3. Soluciones Factoriales

Tabla 265. Soluciones factoriales de los dos planes de estudio. Cargan aquellas correlaciones $r \geq 10.301$

Variable	FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		h ²	
	PA	PN	PA	PN	PA	PN	PA	PN
1. Teoricidad			.81	.75			.69	.67
2. Generalidad			.68	.86			.54	.80
3. Rigidez			.62			.50	.39	.63
4. Dificultad					.76	.71	.65	.66
5. Utilidad	.83	.85					.01	.84
6. Bondad	.87	.89					.79	.86
7. Accesibilidad					-.87	-.73	.77	.54
8. Adecuación	.85	.86					.76	.81
λ de cada factor	2.32	2.55	1.59	1.82	1.4	1.46		
% σ^2 explicada por cada factor	29.02%	31.87%	19.91%	22.78%	17.56%	18.31%		
% σ^2 total explicada por cada solución factorial	SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLAN ANTIGUO: 67% SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLAN NUEVO: 73%							

LEYENDA:

PA: Plan antiguo.

PN: Plan nuevo.

● Valores pertenecientes a plan antiguo.

● Valores pertenecientes a plan nuevo.

4. Gráficos de componentes en espacio rotado

Gráfico 114. Componentes en espacio rotado del análisis factorial perteneciente a egresados de plan antiguo

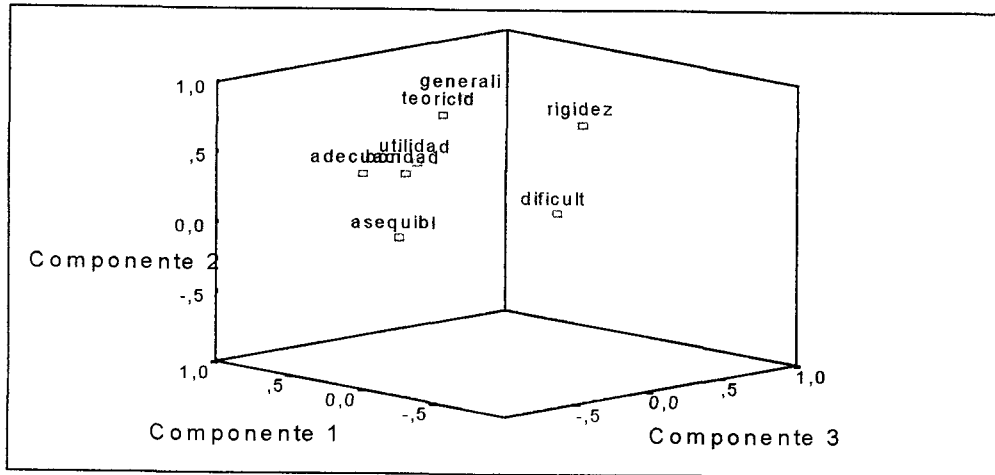
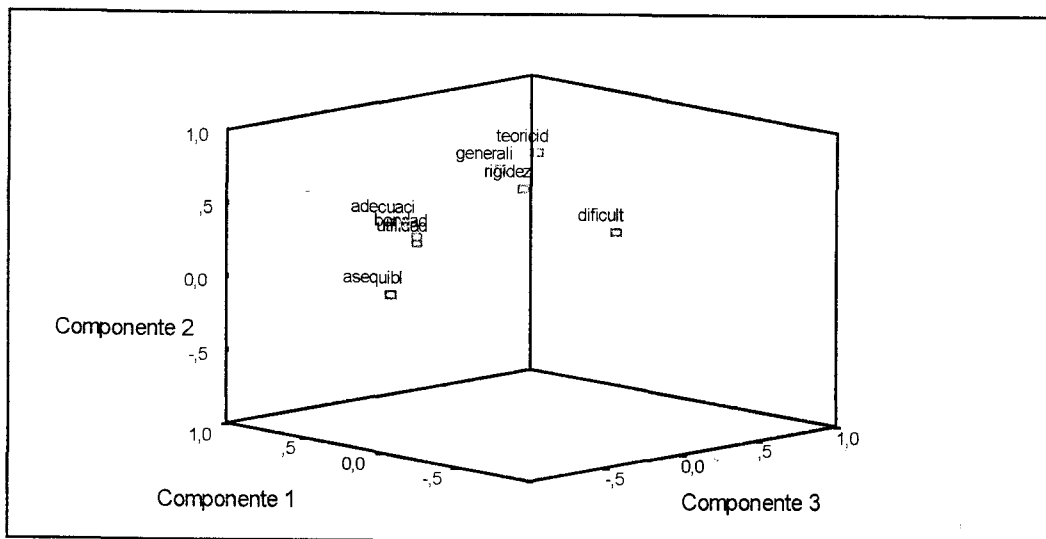


Gráfico 115. Componentes en espacio rotado del análisis factorial perteneciente a egresados de plan antiguo



INTERPRETACIÓN Y COMENTARIOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como pueden apreciarse las soluciones factoriales y gráficos en espacio rotado obtenidos son muy parecidos. Evidentemente se producen algunas divergencias, pero en esencia la opinión de los titulados de plan nuevo y antiguo encuestados sobre sus planes de estudio esta conformada por la misma estructura factorial. De hecho sólo la carga factorial perteneciente a la variable RIGIDEZ (rígido vs flexible) es la que pasa de pertenecer al factor II en la solución factorial de plan antiguo al factor III en la de plan nuevo.

Por otra parte la solución factorial de los alumnos encuestados en el cuestionario QUAPRO-Alumnos en estas 8 escalas de diferencial semántico es muy similar a las obtenidas en la escala EFP de los titulados de plan nuevo y antiguo.

En resumen esta puede ser una denominación plausible de los factores para cada plan de estudios:

Tabla 266. Factor I

FACTOR I	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El plan de estudios de Pedagogía era poco útil y escasamente bueno y adecuado.	Denominación: El plan de estudios de Pedagogía es poco útil y escasamente bueno y adecuado.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .83 ✓ Escala 6: .87 ✓ Escala 8: .85	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .85 ✓ Escala 6: .89 ✓ Escala 8: .86
Valor de λ_1 : 2.32	Valor de λ_1 : 2.55
% σ^2 explicada por el factor: 29.02%	% σ^2 explicada por el factor: 31.87%

Tabla 267. Factor II

FACTOR II	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El plan de estudios de Pedagogía era fundamentalmente teórico, generalista y rígido.	Denominación: El plan de estudios de Pedagogía es fundamentalmente teórico y generalista.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .81 ✓ Escala 2: .68 ✓ Escala 3: .62	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .75 ✓ Escala 2: .86
Valor de λ_2 : 1.59	Valor de λ_2 : 1.82
% σ^2 explicada por el factor: 19.91%	% σ^2 explicada por el factor: 22.78%

Tabla 268. Factor III

FACTOR III	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El plan de estudios de Pedagogía era más bien fácil y accesible.	Denominación: El plan de estudios de Pedagogía es más bien flexible, fácil y accesible.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 4: .76 ✓ Escala 7: -.87	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 3: .50 ✓ Escala 4: .71 ✓ Escala 7: -.73
Valor de λ_3 : 1.4	Valor de λ_3 : 1.46
% σ^2 explicada por el factor: 17.56%	% σ^2 explicada por el factor: 18.31%

En definitiva podemos comprobar, y ello será una constante a lo largo de todo el estudio, que la opinión de los titulados de plan antiguo y nuevo de Pedagogía sobre sus planes de estudio es muy parecida. Esta tendencia, que se verá refrendada en otros apartados puede denotar la **escasa innovación educativa aportada por la reforma universitaria implementada con la implantación de nuevos planes de estudio**. Ya lo dijimos en el apartado anterior y se repite y repetirá en este y posteriores apartados. Observemos a continuación los resultados obtenidos sobre las perspectivas de formación predominantes en uno y otro plan según los titulados encuestados.

◆ **OBJETIVO 21: Identificar las perspectivas predominantes de formación (Académica Vs Práctico-Crítica), así como diferentes aspectos de los dos últimos planes de estudio de la licenciatura de Pedagogía (Plan 1983 y 1995), a partir de la opinión de la muestra de participantes objetivo del estudio y a través de diversos elementos metodológicos que conforman dichas perspectivas.**

INTRODUCCIÓN

Si recordamos lo expuesto en el marco teórico de la presente tesis doctoral, hablábamos de la existencia de tres perspectivas de formación de los alumnos universitarios: académica, técnica y práctico-crítica. Al utilizar el diferencial semántico como técnica de recogida de datos debemos entender que la cercanía a un punto u otro de la escala en algunos items nos puede indicar la perspectiva predominante de formación en los dos planes de estudios incluidos en el estudio, según la opinión de los titulados encuestados, así como conocer otros aspectos. Los datos descriptivos obtenidos en el cuestionario, si exceptuamos los ya reseñados en las primeras ocho escalas son los siguientes:

Tabla 269. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a los contenidos de formación.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la "t" de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

CONTENIDOS DE FORMACIÓN			
Adjetivos bipolares	Media de plan anterior	Media de plan actual	Significatividad estadística
Buenos Vs Malos	3.26	3.64	0.259
Útiles Vs Inútiles	3.96	3.78	0.631
Interesantes Vs Aburridos	3.73	3.67	0.878
Teóricos Vs Prácticos¹	1.40	1.75	0.085
Generalistas Vs Prácticos	2.20	2.17	0.939
Muchos Vs Pocos	3.50	3.10	0.316
Inadecuados Vs Adecuados	3.56	3.46	0.754
Complicados Vs Sencillos	4.70	4.46	0.454
Inalcanzables Vs Asequibles	5.16	5.07	0.771

Como podemos apreciar los contenidos en ambos planes son considerados como levemente **buenos, útiles e interesantes**. También son

¹ En negrita todos los pares de adjetivos bipolares que sirven para determinar la perspectiva de formación

claramente **teóricos y generalistas** y menos **interesantes, inadecuados y excesivos**. Finalmente se consideran **sencillos** y más claramente **asequibles**. Lo realmente importante de este apartado es comprobar que en ambos planes predominan los contenidos teóricos Vs prácticos (media de 1.40 para el plan antiguo y de 1.75 para el plan nuevo). Por tanto podemos afirmar que en ambos planes, según la opinión de los titulados encuestados predomina una perspectiva de **formación académica** en detrimento de la **práctico-crítica**, sobre todo teniendo en cuenta que ninguna comparación posible entre medias ha resultado estadísticamente significativa.

Tabla 270. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la forma de trabajo.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

Adjetivos bipolares	FORMA DE TRABAJO		Significatividad estadística
	Medio de plan antiguo	Medio de plan nuevo	
Individual Vs Equipo	3.96	4.03	0.829
Inútil Vs Útil	4.20	4.50	0.343
Inadecuada Vs Adecuada	3.73	4	0.455
Mala Vs Buena	3.90	4.07	0.606
Dinámica Vs Monótona	4.33	4.53	0.594
Agradable Vs Desagradable	3.50	3.67	0.545

En cuanto a la forma de trabajo se considera levemente **individual** en el plan antiguo y levemente en **equipo** en el nuevo. En ambos planes es nítidamente **útil**, pero **monótona**. Se considera además **inadecuada** en el plan antiguo y sin **posición definida** en el antiguo, levemente **mala** en el plan antiguo y levemente **buena** en el nuevo. Finalmente es **agradable** para los dos planes.

En cuanto a los adjetivos que pueden ayudarnos a dilucidar la perspectiva de formación que han tenido los titulados (Individual Vs Equipo) encontramos un posicionamiento de neutralidad y además un $p > 0.05$ al comparar sus medias. En este sentido tanto los titulados de plan antiguo, como los de plan nuevo han tomado un posicionamiento central que bien podría

llevarnos a considerar como la perspectiva de formación dominante, a la perspectiva **técnica**, una posición a medio camino entre la académica y la práctico-crítica.

Por otra parte no se han reportado diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas en el elemento considerado (forma de trabajo). Por tanto podemos afirmar que la forma de trabajo en el plan antiguo y nuevo es muy similar.

Tabla 271. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la relación profesor-alumno . * Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

RELACION PROFESOR-ALUMNO			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Jerárquica Vs Horizontal	3.40	2.53	0.051
Rígida Vs Flexible	4.26	3.57	0.060
Seria Vs Distendida	4.06	3.50	0.103
Buena Vs Mala	3.03	4.03	0.001*
Adecuada Vs Inadecuada	3.06	4.10	0.004*
Agradable Vs Desagradable	3.10	3.64	0.049*
Fluida Vs Inaccesible	3.10	3.67	0.042*
Personal Vs Distante	3.73	4.07	0.362

La relación profesor-alumno en ambos planes se considera más **jerárquica** que **horizontal** ($p > 0.05$, sin diferencias estadísticamente significativas), lo cual nos induce a afirmar que de nuevo se da un predominio de la perspectiva de **formación académica** en detrimento de la práctico-crítica. En los otros adjetivos bipolares se han obtenido los siguientes resultados: las relaciones profesor-alumno se consideran levemente **flexibles, distendidas, buenas, adecuadas y personales** en el plan antiguo y levemente **rígidas, serias, malas, inadecuadas y distantes** en el plan nuevo, si bien es verdad que en los dos primeros adjetivos no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Para ambos planes son también levemente **fluidas y agradables** aunque en la comparación fluida Vs

inaccesible sí se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p=0.042$).

Tabla 272. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al rol del profesor.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

ROLES PROFESOR			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Transmisor Vs Facilitador	1.76	1.71	0.802
Inadecuado Vs Adecuado	2.90	2.89	0.983
Malo Vs Bueno	3	3.14	0.682

El profesor se ve en ambos planes claramente como un agente de **transmisión del conocimiento**, en vez de como un **facilitador** del proceso de enseñanza-aprendizaje (ninguna comparación posible ha resultado significativa, $p>0.05$). De nuevo se da un claro predominio de la perspectiva de formación **académica**, respecto de la **práctico-crítica**. Por otra parte también se considera que el rol que cumple el profesor es **inadecuado y malo**.

Tabla 273. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al rol del alumno.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

ROLES ALUMNO			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Pasivo Vs Activo	3.36	2.42	0.051
Receptivo Vs Dinámico	4.30	2.07	0.006*
Contemplativo Vs Creativo	3.33	2.17	0.053
Estudioso Vs Crítico	3.03	2.50	0.103
Adecuado Vs Inadecuado	4.23	4.21	0.964
Malo Vs Bueno	4.03	4.17	0.717

Tanto para los graduados de plan nuevo como los de plan antiguo, el rol que cumple el alumno es **pasivo** ($p>0.05$). Sin embargo, mientras los graduados de plan nuevo consideran el rol del alumno como **receptivo**, los del antiguo lo consideran más bien **dinámico** ($p\leq 0.05$). En el resto de

comparaciones no se han producido diferencias estadísticamente significativas. El rol del alumno se considera **contemplativo, estudioso, inadecuado y bueno**. Podemos afirmar que la perspectiva de formación de los alumnos se considera más **académica** que **práctico-crítica**, sobre todo desde la opinión de los graduados del plan nuevo.

Tabla 274. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la evaluación del aprendizaje.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Sumativa Vs Formativa	2.06	1.75	0.100
Final Vs Procesual	2.06	1.71	0.096
Sancionadora Vs Informativa	1.90	1.60	0.090
Inadecuada Vs Adecuada	2.30	2.42	0.580
Mala Vs Buena	2.60	2.85	0.406
Inútil Vs Útil	2.56	2.85	0.418

La evaluación del aprendizaje en los 2 planes de estudio se considera claramente **sumativa, final y sancionadora-clasificativa**, pero sobre todo desde el punto de vista de los titulados del plan nuevo, aunque ninguna comparación haya resultado estadísticamente significativa. De nuevo se da un predominio de la perspectiva **académica**, en detrimento de la **práctico-crítica**. Por otra parte también se considera a la práctica evaluativa en ambos planes de estudio, como **inadecuada, mala e inútil**.

Tabla 275. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos al objeto de evaluación.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

OBJETO DE EVALUACION			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
El alumno Vs El centro	1.60	1.50	0.719

El objeto de evaluación son claramente y para los dos planes de estudio **los alumnos**, en vez del **centro** ($p > 0.05$). Sigue predominando la perspectiva de **formación académica**.

Tabla 276. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a la toma de decisiones.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

TOMA DE DECISIONES			
Adjetivos bipolares	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
El profesor Vs Negociación profesor-alumno	1.63	1.57	0.786

En cuanto a la toma de decisiones en la formación del alumnado los resultados obtenidos revelan un clarísimo predominio de la **perspectiva académica** en ambos planes, ya que es el **profesor** y no la **negociación entre éste y el alumnado** el que toma las decisiones sobre su formación ($p > 0.05$).

Tabla 277. Medias obtenidas en los diferenciales semánticos referidos a las prácticas.* Diferencias estadísticamente significativas a partir de la " t " de student asumiendo un $\alpha = 0,05$.

Adjetivos bipolares	PRÁCTICAS		
	Media de plan antiguo	Media de plan nuevo	Significatividad estadística
Actividades prácticas Vs desarrollo de un Prácticum	1.20	6.78	0.000*
Malas Vs Buenas	1.63	3.60	0.000*
Inadecuadas Vs Adecuadas	1.63	3.32	0.000*
Inútiles Vs Útiles	1.66	3.82	0.000*
Ordenadas Vs Desordenadas	6.13	5.27	0.007*
Coordinadas Vs Descoordinadas	6.33	5.17	0.002*
Cuidadas Vs Descuidadas	6.20	5.10	0.004*
Sin planificar Vs Planificadas	1.76	3.25	0.000*

Las prácticas se consideran para ambos planes **malas, inadecuadas, inútiles, descoordinadas, descuidadas, y sin planificación**, sobre todo en el plan antiguo. Ahora bien, se producen diferencias estadísticamente significativas en todas las anteriores comparaciones que nos inducen a afirmar que la intensidad de las opiniones es significativamente diferente, aunque estén orientadas hacia una misma posición. Encontramos, por otra parte, una acusada diferencia entre el plan antiguo y el nuevo respecto de lo que consideran han consistido sus prácticas. Así, los titulados de plan antiguo opinan que consistieron en meros **ejercicios prácticos** sin más, mientras que los de plan nuevo en el **desarrollo de un Prácticum**. Desde ese punto de vista podemos decir, que si bien desde la opinión de los titulados en el plan antiguo siguen predominando la perspectiva **académica** de formación, hemos encontrado al menos una opinión que nos induce a afirmar que, desde el posicionamiento de los titulados del plan nuevo se da una perspectiva **práctico-crítica**, matizada sin duda por las críticas que después ha recibido al ser considerado dicho Practicum como malo, inadecuado...

Al igual que hemos hecho con anterioridad complementamos los resultados obtenidos con el cálculo de dos análisis factoriales. Estos análisis factoriales se refieren a cada plan de estudios y solamente incluyen las 14

escalas que forman parte de los elementos metodológicos que nos sirven para dilucidar la perspectiva de formación en cada plan de estudios, es decir aquellas escalas señaladas en negrita en cada una de las tablas contempladas anteriormente:

CONTENIDOS

- ✓ Teóricos vs prácticos.

FORMA DE TRABAJO

- ✓ Individual vs equipo.

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

- ✓ Jerárquica vs horizontal.

ROL DEL PROFESOR

- ✓ Transmisor vs facilitador.

ROLES DEL ALUMNO

- ✓ Pasivo vs activo.
- ✓ Receptivo vs dinámico.
- ✓ Contemplativo vs creativo.
- ✓ Estudioso vs crítico.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

- ✓ Sumativa vs formativa.
- ✓ Final vs procesual.
- ✓ Sancionadora vs informativa.

OBJETO DE EVALUACIÓN

- ✓ El alumnos vs el centro.

TOMA DE DECISIONES

- ✓ El profesor vs negociación alumno-profesor.

PRÁCTICAS

- ✓ Actividades prácticas vs desarrollo de un prácticum

Evidentemente el objetivo de esta aproximación es determinar las dimensiones que conforman la formación del alumnado en cada plan y comprobar las divergencias y similitudes que se producen.

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES CALCULADOS SOBRE LAS ESCALAS/VARIABLES DEL BLOQUE II (sólo las reseñadas con anterioridad) DE LA ESCALA EFP CUMPLIMENTADAS POR LOS EGRESADOS DE PLAN ANTIGUO Y NUEVO

1. Estadísticos de comprobación de que las matrices de correlaciones de ambas muestras (N = 30, plan antiguo, N = 28, plan nuevo) no son matrices de identidad, y por tanto es factible el uso del análisis factorial:

Tabla 278. Estadísticos de comprobación sobre la viabilidad del análisis factorial calculado sobre el diferencial semántico del bloque II de la escala EFP

Estadísticos	Análisis Factorial Plan Antiguo	Análisis Factorial Plan Nuevo
Número de egresados	30	28
Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.56	0.72
Prueba de Esfericidad de Bartlett	187.34	311.95
Significación estadística de la prueba de Esfericidad de Bartlett	.000	.000

Los resultados obtenidos demuestran que para ambas muestras las matrices de correlación no son matrices de identidad ($p \leq 0.05$ en los 2 resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett). En cuanto al KMO, puede considerarse un valor medio el obtenido en el plan antiguo y meritorio el del plan nuevo. En cualquier caso para ambas muestras el análisis factorial se puede calcular con garantías de adecuación para la factorización.

2. Gráficos de sedimentación

Gráfico 116. Sedimentación de la solución factorial de plan antiguo

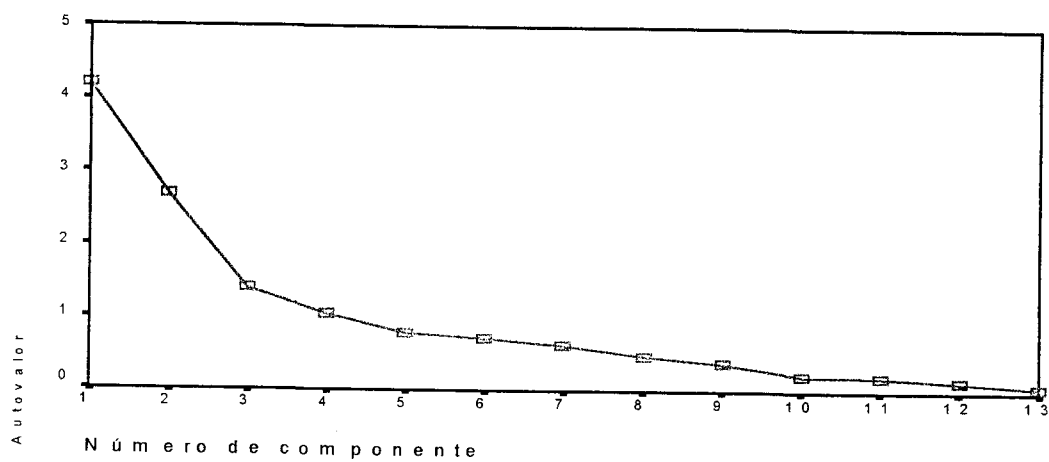
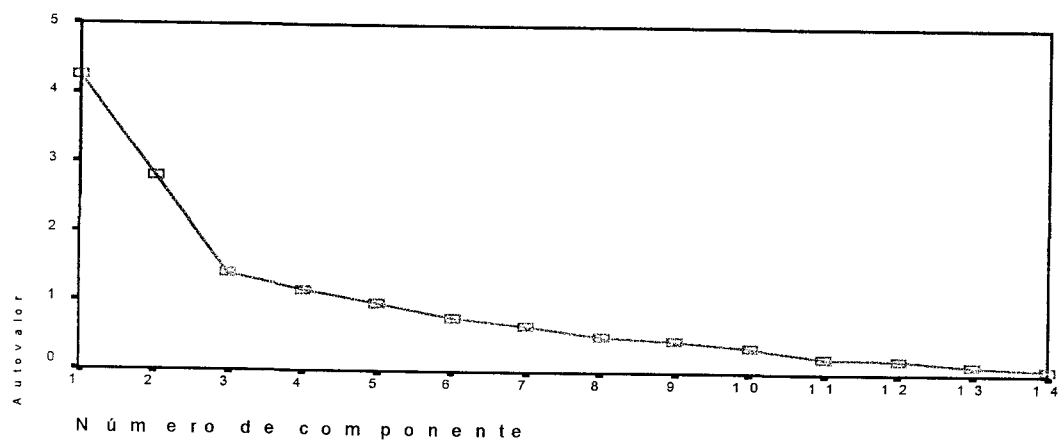


Gráfico 117. Sedimentación de la solución factorial de plan nuevo



3. Soluciones Factoriales

Tabla 279. Soluciones factoriales de los dos planes de estudio. Cargan aquellas correlaciones $r \geq 10.301$

VARIABLES	FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		h ²	
	PA	PN	PA	PN	PA	PN	PA	PN	PA	PN
1. Contenidos						.79	.67		.62	.72
2. Forma de trabajo					.68			.66	.56	.59
3. Relaciones profesor-alumno	.44	.56							.70	.59
4. Rol del profesor	.45	.45							.58	.52
5. Rol pasivo del alumno			.90	.87					.83	.79
6. Rol receptivo del alumno				.34	.63				.49	.42
7. Rol contemplativo del alumno			.95	.91					.90	.89
8. Rol estudioso del alumno			.83	.81					.74	.69
9. Evaluación sumativa	.77	.82							.74	.75
10. Evaluación final	.78	.88							.76	.79
11. Evaluación sancionadora	.68	.81							.63	.68
12. Objeto de la evaluación							.74	.78	.65	.66
13. Toma de decisiones	.81	.64							.70	.44
14. Prácticas	.78					.54			.66	.45
λ de cada factor	3.58	3.21	2.69	2.69	1.67	1.64	1.66	1.49		
%σ² explicada por cada factor	25.57%	22.95%	19.26%	19.23%	11.93%	11.76%	11.88%	10.66%		
%σ² total explicada por cada solución factorial	SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLAN ANTIGUO: 69%									
	SOLUCIÓN FACTORIAL DE PLAN NUEVO: 65%									

LEYENDA

PA: Plan antiguo.

PN: Plan nuevo.

● Valores pertenecientes a plan antiguo.

● Valores pertenecientes a plan nuevo.

INTERPRETACIÓN Y COMENTARIOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Aun habiéndose registrado divergencias entre los resultados obtenidos en ambas soluciones factoriales, podemos apreciar una gran similitud entre las opiniones de los egresados de plan antiguo y nuevo sobre la formación recibida en sus respectivos plan de estudios.

Una posible de denominación de cada factor en cada solución factorial puede ser la siguiente:

Tabla 280. Factor I

FACTOR I	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
1. Denominación: Relaciones profesor-alumno jerárquicas, donde el profesor ejercía un rol exclusivo de transmisor, la evaluación era sumativa y las prácticas estaban basadas sólo en ejercicios prácticos.	1. Denominación: Relaciones profesor-alumno jerárquicas, donde el profesor ejerce un rol exclusivo de transmisor, la evaluación es sumativa.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 3: .44 ✓ Escala 4: .45 ✓ Escala 9: .77 ✓ Escala 10: .78 ✓ Escala 11: .68 ✓ Escala 13: .81 ✓ Escala 14: .78	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 3: .56 ✓ Escala 4: .45 ✓ Escala 9: .82 ✓ Escala 10: .88 ✓ Escala 11: .81 ✓ Escala 13: .64
Valor de λ_1 : 3.58	Valor de λ_1 : 3.21
% σ^2 explicada por el factor: 25.57%	% σ^2 explicada por el factor: 22.95%

Tabla 281. Factor II

FACTOR II	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El alumno desarrollaba diferentes roles basados en la pasividad, la contemplación y el estudio.	Denominación: El alumno desarrolla diferentes roles basados en la pasividad, la contemplación, el estudio y además la no creatividad.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .90 ✓ Escala 7: .95 ✓ Escala 8: .83	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 5: .87 ✓ Escala 6: .34 ✓ Escala 7: .91 ✓ Escala 8: .81
Valor de λ_2 : 2.69	Valor de λ_2 : 2.69
% σ^2 explicada por el factor: 19.26%	% σ^2 explicada por el factor: 19.23%

Factor 282. Factor III

FACTOR III	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: El trabajo de clase era individual y en equipo y en él, el alumno desempeñaba un papel activo.	Denominación: Los contenidos son eminentemente teóricos y las prácticas están basadas en el desarrollo de un prácticum.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 2: .68 ✓ Escala 6: .63	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .79 ✓ Escala 14: .54
Valor de λ_3 : 1.67	Valor de λ_3 : 1.64
% σ^2 explicada por el factor: 11.93%	% σ^2 explicada por el factor: 11.76%

Tabla 283. Factor III

FACTOR IV	
PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
Denominación: Los contenidos eran eminentemente teóricos y el objeto de la evaluación era el alumno y no otros aspectos.	Denominación: El trabajo en clase es individual y en equipo, mientras el objeto de la evaluación es el alumno y no otros aspectos.
Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 1: .67 ✓ Escala 12: .74	Escalas que saturan en la solución factorial y su valor correspondiente: ✓ Escala 2: .66 ✓ Escala 12: .78
Valor de λ_4 : 1.66	Valor de λ_4 : 1.49
% σ^2 explicada por el factor: 11.88%	% σ^2 explicada por el factor: 10.66%



4. Gráficos de componentes en espacio rotado

Gráfico 118. Componentes en espacio rotado del plan antiguo

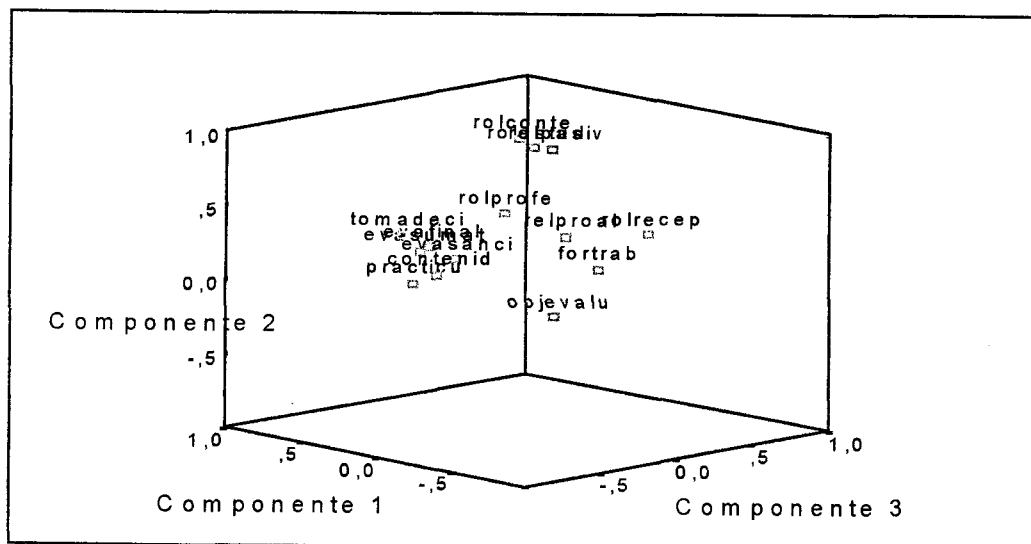
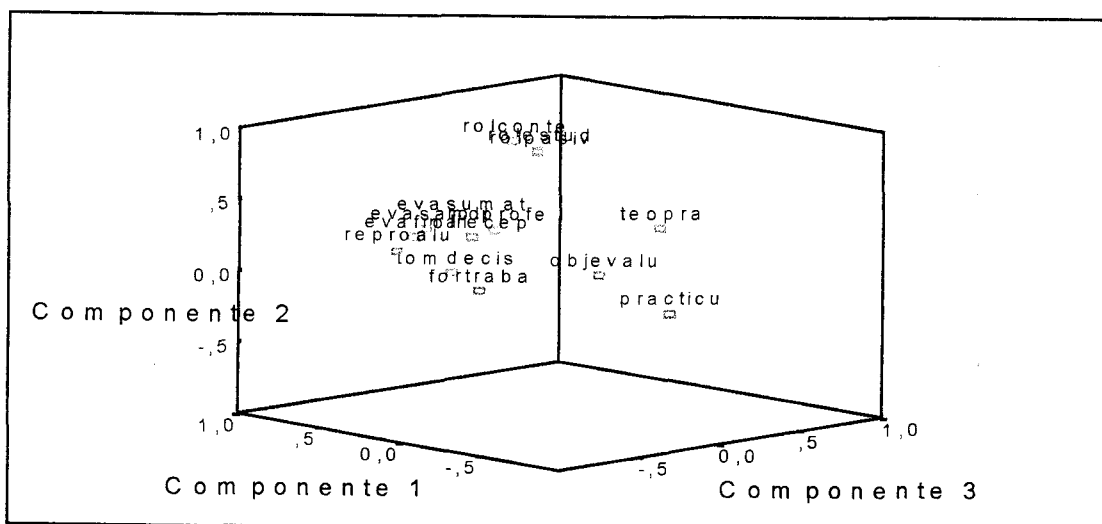


Gráfico 120. Componentes en espacio rotado del plan nuevo



En resumen, podemos decir que la perspectiva de formación predominante según los alumnos de plan antiguo y plan nuevo por cada uno de los elementos metodológicos considerados ha sido la siguiente:

Tabla 284. Perspectiva predominante de formación según el elemento metodológico considerado.

ELEMENTO METODOLÓGICO	PERSPECTIVA PREDOMINANTE
Contenidos de aprendizaje	Para ambos planes Académica
Forma de trabajo en clase	Para ambos planes Técnica
Relación profesor-alumno	Para ambos planes Académica
Rol del profesor	Para ambos planes Académica
Rol del alumno	Para ambos planes Académica
Evaluación del aprendizaje	Para ambos planes Académica
Objeto de la evaluación	Para ambos planes Académica
Toma de decisiones respecto de la formación	Para ambos planes Académica
Prácticas	Para el plan antiguo Académica y para el plan nuevo Práctico-Crítica

Por tanto, podemos concluir que a la no consecución de la Innovación Pedagógica contrastada con anterioridad por lo que respecta a ciertos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos y metodologías de enseñanza y prácticas evaluativas) se une la de la formación del alumnado.

De los nueve elementos metodológicos de formación considerados, sólo en uno se ha generado cambio (las prácticas). Estos resultados refuerzan, si cabe aún más una de las hipótesis que defiende este estudio: **la reforma universitaria materializada en la implantación de nuevos planes de estudio no ha generado Innovación Educativa.**

◆ **OBJETIVO 22: Delimitar los puntos fuertes y débiles de los dos últimos planes de estudios de Pedagogía (Plan 1983 y 1995) en los que se han licenciado los participantes objeto del estudio.**

Para el desarrollo de este objetivo se han analizado los datos recogidos, tanto en los grupos de discusión, como en el último ítem de la escala EFP² de los 58 encuestados. El análisis de ambas fuentes de información ha dado como resultado las tablas que a continuación exponremos en el apartado de Disposición de los Datos.

Pero antes de esto, deberíamos recordar las diversas estrategias que se barajan sobre el análisis de los discursos de grupo. Con Gil (2000) recordamos tres estrategias básicas:

- a) Enfoques Intuitivos-Artísticos.
- b) Enfoques Cualitativos-Procedimentales.
- c) Enfoques basados en la Cuantificación y las Técnicas Estadísticas.

Nosotros hemos optado por la segunda estrategia, y por tanto hemos seguido los procedimientos de análisis de datos cualitativos propuestos por Gil (1994) y Rodríguez y otros (1996), adoptando la distinción establecida por Miles y Huberman (1994). Los procedimientos pues, han sido los usados en el análisis de los relatos narrativos y las entrevistas en profundidad, con alguna novedad, como es por ejemplo el primer procedimiento incluido, es decir:

- a) Lectura Inicial de los discursos.
- b) Reducción de los datos.
- c) Disposición de los datos.
- d) Obtención de conclusiones.
- e) Verificación de conclusiones.

² Recordemos que se trataba de un ítem de respuesta abierta que instaba a los titulados a indicar los puntos fuertes y débiles de su plan de estudios

Ahora bien, a diferencia de análisis anteriores no hemos utilizado el análisis de contenido. Ello obedece a que las técnicas de análisis que se aplican a los datos generados por la propia investigación (p.ej. Grupo de discusión, el caso que nos ocupa) que utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, están más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación, que por la frecuencia de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas.

A) Lectura Inicial de los Discursos

Para la lectura inicial de los discursos se hizo una transcripción previa de las intervenciones de los dos grupos de discusión que fueron grabadas en soporte audio. Como es natural esta primera lectura de ambas transcripciones dio a conocer las ideas fundamentales que parecen repetirse con más insistencia en los discursos.

B) Reducción de los Datos

Las estrategias utilizadas en esta fase son las mismas que ya usamos en el análisis de los relatos narrativos y las entrevistas en profundidad. Las estrategias han sido la segmentación y la categorización. En la primera hemos seguido, como en ocasiones anteriores, un criterio mixto: el temático-gramatical.

El procedimiento aplicado a los textos de discusión puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

“Lo primero de todo es la gran cantidad de asignaturas que teníamos por curso, son demasiadas. Yo que vengo de Magisterio plan antiguo, veo que existe una gran diferencia entre los dos planes de estudio. En el antiguo no tenía más de 6 ó 7 asignaturas por año, y aquí he llegado a tener hasta veinte. Luego muchas asignaturas te coinciden en el horario. Siempre ha habido asignaturas (3 ó 4) en las que los contenidos coincidían; nos han soltado el mismo rollo varias veces y en asignaturas distintas, y que encima eran de departamentos diferentes”.

IDA

SHC

ASC

IDA

El procedimiento aplicado a los datos recogidos en el ítem abierto de la escala EFP ha sido más sencillo puesto que se ha tratado de frases a favor o en contra.

En cuanto al sistema de categorías hemos codificado, a través de un proceso mixto (vía deductiva-inductiva), es decir, que hemos partido de un esquema inicial de categorías que ya existían de análisis anteriores (de hecho las categorías contempladas en este ejemplo son categorías ya existentes). A la vez hemos inducido categorías nuevas cuando el tema o idea de la frase no ha encajado en ninguna de las ya existentes³.

Por otra parte, y de manera general, podemos afirmar que los grupos de discusión no han derivado sus aportaciones hacia temas colaterales, por lo que las partes del discurso que han resultado de poco interés han sido pocas, evitando una de las grandes críticas de los grupos de discusión: **la producción de datos irrelevantes** (Frey y Fontana, 1991:185).

C) Disposición de los datos obtenidos

³ Con posterioridad comprobaremos que sólo se han inducido 5 nuevas categorías de las 22 contempladas.

C) Disposición de los datos obtenidos

Tabla 285. Opinión de los titulados del Plan Antiguo sobre su plan de estudios

OPINIÓN DE LOS TITULADOS DEL PLAN ANTIGUO SOBRE SU PLAN DE ESTUDIOS	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Una buena formación teórica. 2. Una buena enseñanza del manejo de fuentes de información. 3. Adecuado número de asignaturas por año académico. 4. Adecuado número de horas de clase por jornada académica. 5. Término de la carrera en el tiempo previsto. 6. Buena formación de los docentes. 7. Moderado número de alumnos por clase. 8. Asignaturas anuales donde había tiempo para la profundización 9. Relaciones profesor-alumno fluidas y cordiales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de contenidos prácticos y procedimentales. 2. La evaluación del aprendizaje adolecía de criterios claros y concisos, y además era demasiado subjetiva. Abuso del examen. 3. Faltaba el desarrollo de un Practicum bien planificado. 4. Repetición de contenidos en diferentes asignaturas. 5. Formación poco especializada y generalista. 6. Escasa orientación hacia salidas profesionales. 7. Falta de optitividad. 8. Metodologías de enseñanza inadecuadas.

Tabla 286. Opinión de los titulados del Plan Nuevo sobre su plan de estudios

OPINIÓN DE LOS TITULADOS DEL PLAN NUEVO SOBRE SU PLAN DE ESTUDIOS	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Optatividad y libre configuración. 2. Posibilidad de elección de varios itinerarios. 3. Desarrollo de un prácticum. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exceso de asignaturas. 2. Repetición de contenidos en diferentes asignaturas. 3. Solapamiento de diferentes asignaturas en la misma franja horaria. 4. Absentismo forzado. 5. Elección forzosa de asignaturas. 6. Escasez de plazas en asignaturas optativas. 7. Asignaturas cuatrimestrales con contenidos de anuales. 8. El desarrollo del prácticum es poco útil. 9. La formación del alumno es poco especializada y generalista. 10. Falta de contenidos prácticos y procedimentales. 11. Exceso de alumnos por clase. 12. Metodologías de enseñanza inadecuadas 13. Acumulación de créditos en algún cuatrimestre. 14. Asignaturas con pocos créditos. 15. Poco utilidad de la libre configuración. 16. Los complementos de formación no preparan adecuadamente para cursar con posterioridad la licenciatura de Pedagogía 17. Relaciones profesor-alumno distantes y poco personales. 18. Abuso del examen como forma de evaluación. 19. Poco interés del profesorado en su labores como docentes. 20. Pésima organización burocrática. 21. Asignaturas troncales poco relevantes para la carrera. 22. Mala formación del profesorado.

D) Obtención de conclusiones

Como podemos apreciar por lo que respecta al plan antiguo existe un equilibrio entre los puntos fuertes y débiles del mismo, según los titulados encuestados y participantes en el grupo de discusión (9 ventajas frente 8 inconvenientes). Sin embargo, la situación acerca del plan nuevo revela un acusado desequilibrio entre las ventajas y los inconvenientes. En este sentido se habla de 3 ventajas frente a 22 inconvenientes. La proporción de inconvenientes es de algo superior a 7 veces las ventajas, algo que por lo menos debería despertar nuestra atención y llevarnos a reflexionar del por qué de este acusado desequilibrio.

De las **ventajas indicadas por los titulados de plan antiguo** destacamos sin duda el adecuado número de horas y alumnos que duraban las clases y había en las mismas y el moderado número de asignaturas que había por año académico, en contraposición a lo que se denuncia desde la posición de los titulados de plan nuevo. Otros aspectos importantes son el de la terminación de la carrera en el tiempo previsto y el de la buena formación teórica recibida durante la misma.

Por su parte las **ventajas ensalzadas por los titulados de plan nuevo** son la optatividad y la libre configuración, así como la posibilidad de elección de varios itinerarios y el desarrollo de un Prácticum.

De los inconvenientes denunciados por los titulados de plan antiguo destacan aquellos que también han sido denunciados por los titulados de plan nuevo, es decir:

- Repetición de contenidos en diferentes asignaturas.
- La formación del alumno es poco especializada y generalista.
- Faltan contenidos prácticos y procedimentales.
- Las metodologías de los docentes son inadecuadas.

- Abuso del examen como forma de evaluación del aprendizaje.

Pero también destacan de los aspectos denunciados por los titulados de plan antiguo 2 inconvenientes que en cierta medida han sido corregidos por los planes nuevos planes de estudio: la falta de optatividad y la ausencia de un Prácticum. Y decimos que en cierta medida, porque alrededor de los dos han proliferado innumerables problemas que han determinado que ambos sean actualmente el blanco de numerosas críticas. Ejemplos de ello son la elección forzosa de asignaturas optativas y la escasez de plazas para las mismas, o también la escasa utilidad del Prácticum.

E) Verificación de las conclusiones

Dice Gil (2000) que la calidad de los datos provenientes de un Grupo de Discusión es una condición necesaria, aunque insuficiente para garantizar la validez de los resultados. El analista debería poner en práctica una serie de estrategias dirigidas a verificar sus conclusiones e incrementar la credibilidad de las afirmaciones que realiza en su informe de resultados.

Las vías para tal fin son varias:

1. Los datos y categorías resultantes pueden ser presentados a otro investigador con el fin de validarlos (Byers y Wilcox, 1988 citados por Gil, 2000).
2. Un sistema de comprobación con los participantes, seleccionando para ello a un portavoz de cada grupo a quien se devuelven los resultados del análisis para que los comente y critique (Watts y Ebbutt, 1987 citados por Gil, 2000).
3. La triangulación: Aplicar a la población de referencia o a una muestra representativa extraída de ella un cuestionario en el que se incluyen los

mismos temas tratados en los Grupos de Discusión (Reynolds y Jonson, 1978; Stycos, 1981; Mc Millan, 1989; Ward, Bertrand y Brown, 1991 citados por Gil, 2000).

Nosotros en un afán por dotar de validez a los datos obtenidos, hemos seguido esta tercera vía. De esa forma hemos incluido en la escala QUAPRO-ALUMNOS los items 40 y 41. Los resultados alcanzados tras el vaciado, reducción y análisis de los mismos han revelado muchos inconvenientes comunes a los obtenidos en los Grupos de Discusión y el ítem abierto de la escala EFP. Algunos de esos inconvenientes son por ejemplo: el exceso de asignaturas por cuatrimestre y curso (IDA), la coincidencia en la misma franja horaria de 2 ó más asignaturas (SHC), etc. Igualmente se han detectado ventajas comunes como por ejemplo la optatividad (OPT), la posibilidad de elaborar un itinerario formativo propio (PEI) y el desarrollo de un Prácticum (PRA).

Por si ello no fuese suficiente, hemos comprobado el grado de paralelismo que existe entre los puntos débiles denunciados en los Grupos de Discusión y el ítem abierto de la escala EFP y los ya derivados de análisis anteriores. El grado de correspondencia se sitúa alrededor de un 77%, es decir, que de las 22 categorías inducidas/deducidas en los Grupos de Discusión y el ítem abierto de la escala EFP, 17 ya han sido detectadas en análisis anteriores.

◆ **OBJETIVO 23: Verificar qué semejanzas y diferencias existen entre los puntos fuertes y débiles de los planes de estudio de Pedagogía de 1983 y 1995.**

De las observaciones desarrolladas sobre las conclusiones alcanzadas en el objetivo 3, hemos podido verificar qué semejanzas y diferencias se han producido entre las ventajas e inconvenientes enunciados por los titulados de plan nuevo y antiguo.

En cuanto a las **semejanzas y diferencias de los puntos fuertes** hemos verificado el que para ambos tipos de titulados las relaciones profesor-alumno sean fluidas y cordiales. Por lo demás no existe ningún punto de acuerdo más. Los titulados de plan antiguo han indicado 9 ventajas, mientras los del nuevo sólo 3. En este sentido podemos afirmar que no existe demasiado consenso entre los titulados de plan antiguo y nuevo en cuanto a las excelencias de sus respectivos planes de estudios.

En cuanto a las **semejanzas y diferencias de los puntos débiles** se han encontrado 5 inconvenientes comunes:

- Repetición de contenidos en diferentes asignaturas.
- La formación del alumno es poco especializada y generalista.
- Faltan contenidos prácticos y procedimentales.
- Las metodologías de los docentes son inadecuadas.
- Abuso del examen como forma de evaluación del aprendizaje.

Por lo demás no se han encontrado puntos de consenso en este apartado. En todo caso, si resulta cuando menos llamativo, el gran número de inconvenientes que han denunciado los titulados de plan nuevo.

◆ **OBJETIVO 24: Proponer un prototipo ideal de Plan de Estudios desde la opinión de los titulados de plan nuevo participantes en el Seminario.**

Del minucioso análisis a que ha sido sometido el material recogido en el grupo de discusión de los titulados de plan nuevo hemos llegado a las siguientes conclusiones. Debemos decir que para esta parte de trabajo del grupo de discusión a los alumnos se les dieron una serie de descriptores, como fueron los contenidos de enseñanza, la metodología de enseñanza, la evaluación del aprendizaje...

El plan ideal propuesto por los titulados del plan nuevo pasaría por los siguientes postulados:

1. Sin olvidar los **contenidos** conceptuales, debería concederse más importancia a los contenidos procedimentales y actitudinales. Veamos algunos fragmentos del grupo de discusión que apoyan tal proposición:

"Los contenidos del plan de estudios deberían ser fundamentalmente prácticos y procedimentales. Porque es que terminas y no sabes aplicar lo que has aprendido con la teoría" (Titulado nº3).

"Creo que en las asignaturas se deja un poco de lado lo principal, que es como actuar ante determinados problemas que se te presentan, Si es que no sabes que hacer con un niño con determinados problemas educativos. No tienes ni zorra idea de muchas cosas" (Titulado nº5).

2. En cuanto a la **metodología de enseñanza** se propugna una metodología mixta, donde encuentren espacio clases magistrales y grupos de trabajo. Los conceptos básicos son función del profesor y las ampliaciones de los alumnos en grupos de trabajo, donde todos aporten algo y se conozca el punto de vista de la totalidad. Veamos un ejemplo de tal proposición:

"Cada contenido necesita de un método de enseñanza distinto. Se necesitan las aportaciones del profesor en los contenidos fuertes y los trabajos en equipo en el desarrollo de la asignatura" (Titulado nº3).

3. **Las relaciones profesor-alumno** deben ser flexibles, pero teniendo en cuenta la posición de superioridad del profesor:

" Bueno y en las relaciones profesor-alumno es el profesor el que siempre tiene la sartén por el mango. Primero yo pienso que tu tienes que respetar al profesor y que después según tu veas, tendrás más o menos confianza y flexibilidad en la relación" (Titulado nº 1).

4. El **rol del profesor** debe ser el de un agente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto un mero transmisor del conocimiento.

" El profesor debería ser un agente que facilitara las cosas a través de tutorías y algunas clases de explicación, como en el modelo anglosajón; pero claro ya sé que eso es imposible por el número de alumnos que hay por asignatura" (Titulado nº 1).

5. El **rol del alumno** debería ser activo y crítico, un constructor del conocimiento, que es capaz además de emitir su opinión sobre las cosas.

"Proponemos un rol de alumno participativo, activo y crítico, que no sólo se limite a recibir información, memorizarla y luego soltarla en un examen" (Titulado nº 5).

6. En la **evaluación del aprendizaje** debería tenerse en cuenta la trayectoria del alumno en la asignatura. Además deberían utilizarse medios alternativos y/o complementarios al examen.

"Debería evaluarse el proceso, y no tanto el producto. Por tanto sería bueno el uso de la supervisión y tutoría, mejor que la realización de una prueba al final de un período con el único fin de aprobarnos o suspendernos" (Titulado nº3).

7. El **objeto de evaluación** no sólo debería ser el alumno, sino también la institución. Pero esta evaluación debería ir enfocada hacia la mejora, y no tanto hacia la sanción.

" Además del alumno se debería evaluar a la institución universitaria: al profesorado, a los planes de estudio, pero no para castigar, sino para retroalimentar" (Titulado nº3).

8. La **toma de decisiones** sobre el proceso de formación debería ser una toma democrática, teniendo en cuenta los intereses y la opinión del alumnado, aunque sea algo utópico.

"En la toma de decisiones sobre qué vamos a estudiar, de qué nos vamos a examinar, cuándo..., pienso que debería estar representado el alumnado" (Titulado nº7).

9. El **desarrollo de prácticas** debe consistir en la puesta de un prácticum, serio, riguroso y bien planificado.

"En relación a las prácticas sería bueno hacer ejercicios prácticos en cada asignatura y después desarrollar un prácticum en condiciones, que no sólo esté bien organizado en lo relacionado con el tutor y las reuniones, sino que además en el centro de prácticas desarrollemos una labor de verdaderos profesionales, y no sólo seamos la chica de las fotocopias y los recados" (Titulado nº 3).

ESTUDIO TRANSVERSAL X

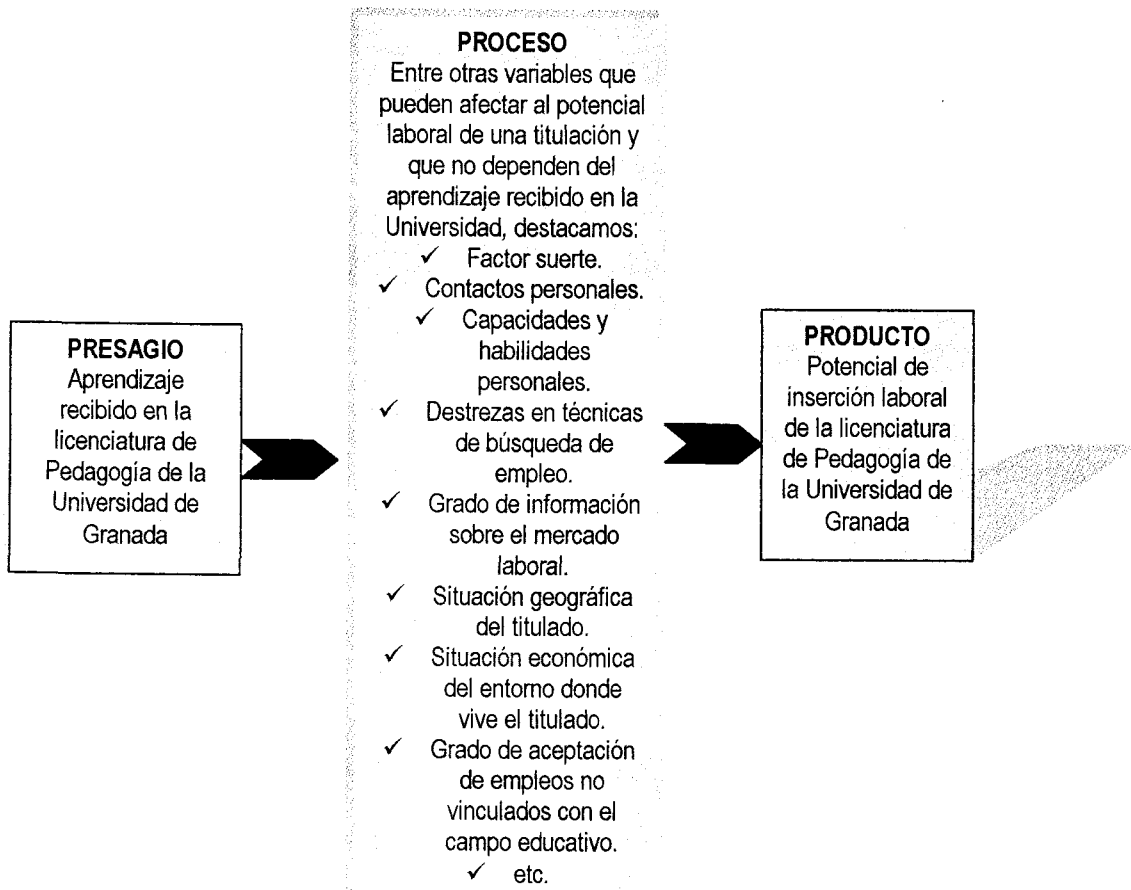
- ♦ **OBJETIVO 25: Determinar el grado de inserción laboral de la licenciatura de Pedagogía (Plan 1995), promoción 1995-1999 a través de determinados indicadores que tratan de aproximarse al conocimiento de la efectividad del aprendizaje recibido durante los estudios.**

INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de este estudio damos por finalizado el apartado dedicado al análisis y discusión de los datos y también a los fines que hemos tratado de conseguir en el presente estudio.

A partir del cálculo de diferentes indicadores nos hemos aproximado al grado de inserción laboral de la primera promoción de la licenciatura de Pedagogía (promoción 1995-1999) de la Universidad de Granada. Cuando utilizamos el término "*aproximación*" queremos dejar bien claro que las tasas y medidas obtenidas son meros indicadores parciales del potencial laboral de la enseñanza recibida en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada. Por tanto, son simples acercamientos a una realidad mucho más compleja, aunque no por ello dejan de ser instrumentos válidos para el conocimiento de la situación laboral de dicha promoción. Utilizando una perspectiva sistémica podríamos decir que entre las variables presagio y producto pueden incidir infinidad de variables, que es posible que afecten al proceso final. Gráficamente podríamos interpretar esta situación de la siguiente forma:

Figura 25. Proceso sistémico de la aproximación al potencial laboral de una titulación



Se puede decir pues, que las cifras que obtengamos en nuestra aproximación deben ser tomadas con cautela, máxime cuando el tiempo que ha transcurrido entre la finalización de los estudios de Pedagogía, de los titulados objeto de estudio, y la realización de la encuesta ha sido de 16 ó 13 meses, según el encuestado acabara en junio/septiembre de 1999. Un tiempo que para este tipo de estudios es relativamente escaso, aunque válido (De Miguel, 1999) para obtener datos con cierto grado de garantía.

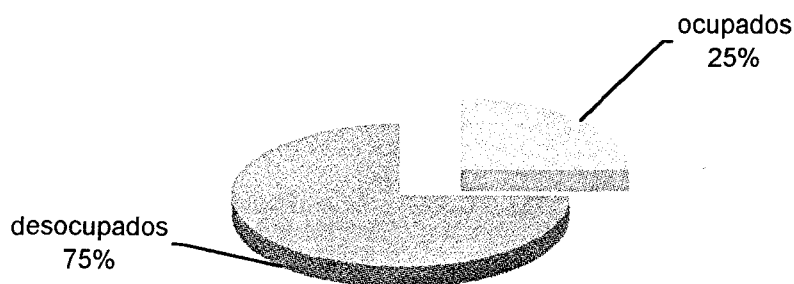
En cualquier caso, las cifras que hemos podido obtener de los 150 titulados (de los 171 que finalizaron en junio/septiembre de 1999 la licenciatura de Pedagogía) son las siguientes:

Tabla 287. Tasas del potencial laboral de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, promoción 1995-1999. Tiempo transcurrido: 16/13 meses sobre 150 titulados de 171 posibles.

Indicadores del potencial laboral	TASA	PORCENTAJE
Tasa de ocupación	0,25	25%
Tasa de desocupación	0,75	75%
Tasa de empleo/colocación	0,6	60%
Tasa de desempleo	0,4	40%
Tasa de vinculación	0,37	37%
Tasa de desvinculación	0,63	63%
Tasa de retención geográfica	0,89	89%
Tasa de atracción geográfica	0,11	11%
Tasa de localización geográfica	0,83	83%
Tasa de dispersión geográfica	0,17	17%

El 25% de los titulados encuestados trabaja en diciembre de 2000, es decir, 38 titulados de 150, lo cual representa un $\frac{1}{4}$ de los mismos y un dato esperanzador para el tiempo que ha transcurrido desde su graduación.

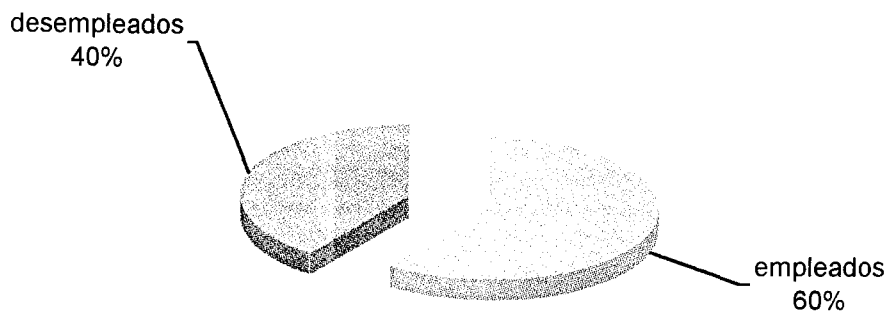
Gráfico 121. Porcentaje de ocupados Vs desocupados



La tasa de empleo/colocación es del 60%, o sea, que 90 de los 150 entrevistados trabaja en diciembre de 2000, o bien ha trabajado desde que se graduaron en 1999. Sin embargo, 60 titulados ni trabajan actualmente, ni lo han hecho en el pasado. La tasa de desempleo pues, es del 40%, muy por encima

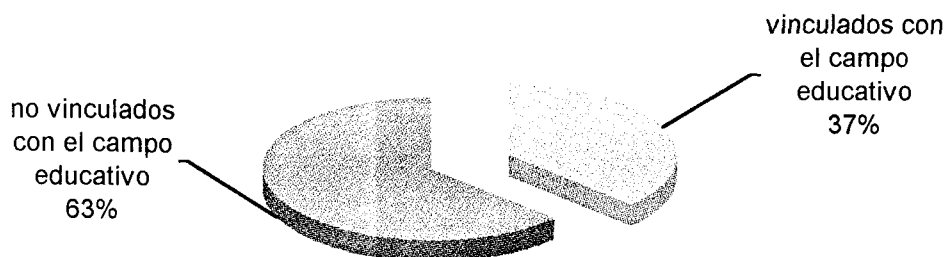
de las cifras que se barajan en otros informes, donde sólo es del 15%. Pero esta diferencia debe ser matizada, si tenemos en cuenta que este tipo de estudios se desarrollan a más años vista de haber finalizado las carreras y aquí sólo hemos tenido en cuenta 16 meses.

Gráfico 122. Porcentaje de empleados Vs desempleados



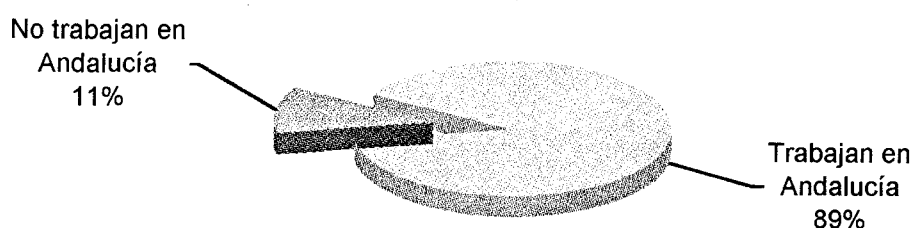
En cuanto a la tasa de vinculación, un 37% de los encuestados desarrolla alguna actividad vinculada con el campo educativo. Esta cifra contribuye a creer en la Universidad como un ente capaz de formar a sus alumnos en determinados campos laborales en los que con posterioridad pueden desempeñar sus labores profesionales.

Gráfico 123. Porcentajes de vinculación Vs no vinculación



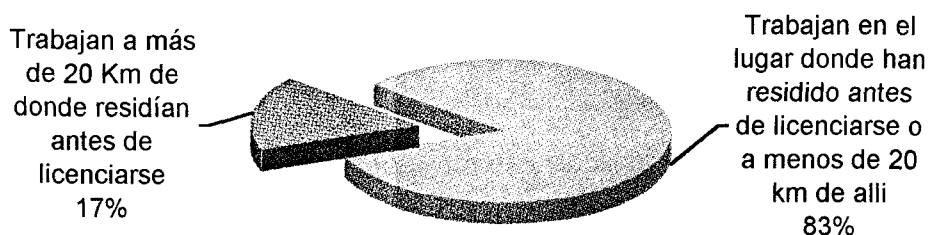
Por otra parte, el 89% de los encuestados trabaja en Andalucía y sólo el 11% desarrolla su actividad laboral fuera de esta comunidad. Ello implica que los titulados ejercen mayoritariamente su profesión en la misma comunidad autónoma en que se han titulado. Pero también podríamos decir, que la mayoría de los titulados son andaluces y por tanto no debe sorprendernos que las tasa de atracción sea sólo del 11%.

Gráfico 124. Porcentajes de retención Vs atracción geográfica



A este respecto hemos considerado oportuno la inclusión de otras dos tasas de movilidad geográfica. La tasa de localización ha alcanzado un valor del 83% y la dispersión del 17%. Ello significa que 75 de los 90 titulados que trabajan o han trabajado lo hacen en el lugar, o lugar no más de lejano de 20 km donde residían antes de licenciarse. Podemos apreciar que aquellos que no retornan al hogar, o trabajan o han trabajado alguna vez a más de 20 km del mismo, representan un porcentaje sensiblemente menor de sólo un 17% (15 de los 90 que trabajan o han trabajado).

Gráfico 125. Porcentajes de localización Vs dispersión geográfica



Esta circunstancia ha favorecido el desarrollo de la encuesta, ya que la celeridad con se ha localizado a las/os encuestadas/os al vivir todavía en el hogar familiar ha propiciado una recogida de información a su vez rápida y eficaz.

Por otra parte, estas facilidades denotan un fenómeno claro: los jóvenes titulados en Pedagogía de la Universidad de Granada, promoción 1995-1999 viven en un importante porcentaje con los padres. El promedio de titulados españoles que viven todavía en el hogar familiar se sitúa en un 62%, el más alto de todos los países que han participado en el estudio de *Educación Superior y Empleo* dirigido en nuestro país por Mora y García Montalvez. El resto de países participantes con datos, más España arrojan unos promedios de titulados que viven con los padres de:

- Media = 24%
- Mediana = 11%

Preferimos el segundo promedio, ya que se dan tres valores extremos de desvirtúan la distribución de porcentajes. Por ello hemos considerado la mediana como un estimador más robusto al desorden (rough). De cualquier manera, si comparamos el 62% de España, o el 83% obtenido en la

licenciatura de Pedagogía con el 24% ó 11% del entorno europeo y japonés, apreciaremos cuan alejados estamos de ellos en aspectos como el abandono del hogar familiar y la emancipación del mismo. Podríamos hipotetizar algunas causas que puedan justificar tal fenómeno, entre otras:

1. Los bajos sueldos de nuestros titulados.
2. El encarecimiento de los precios.
3. La comodidad de vivir con los padres.
4. El carácter latino de apego a la familia.
5. Etc.

Otro aspecto relevante de las cifras obtenidas en nuestra encuesta ha sido estimar algunas medidas sobre el tiempo que han tardado los licenciados en Pedagogía en encontrar su primer empleo. Estos son los resultados:

Tabla 287. Estadísticos acerca del tiempo que han tardado los licenciados en Pedagogía en encontrar el primer empleo

TIEMPO PARA ENCONTRAR EL PRIMER EMPLEO (en meses)						
Media	Mediana	Moda	Desv. Tip.	Rango	Valor mínimo	Valor máximo
8,23 meses	8 meses	8 meses	3,5 meses	14 meses	2 meses	16 meses

Como podemos apreciar los 3 valores de tendencia central son muy parecidos. Por tanto, cualquiera de ellos es un buen estimador del promedio de meses que tardan los licenciados en Pedagogía de la promoción 1995-1999 en encontrar el primer empleo: aproximadamente 8 meses. Hay por otra parte, titulados que han tardado 16 meses en encontrar el primer empleo, o quienes sólo han tardado 2 meses en hacerlo. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Sáez (1998) en la Universidad Autónoma de Madrid con diversas titulaciones, podemos afirmar que la titulación de Pedagogía de la Universidad de Granada se sitúa en niveles de consecución del primer empleo de titulaciones como Ciencias Empresariales o Matemáticas de la UAM. En

comparación con otras titulaciones el tiempo medio de consecución del primer empleo es realmente bajo.

Las relaciones contractuales de aquellos que trabajan o han trabajado han sido mensuradas con 2 tasas. La primera ha sido la posesión o no de contrato laboral. El 72% tienen o han tenido contrato y sólo el 28% carece de él o ha carecido. Estos datos podrían conducirnos a un optimismo, que sin embargo, queda minimizado por el bajo porcentaje de titulados con contrato indefinido/estable, sólo el 15% frente al 85% que poseen un contrato temporal. De esta forma, la situación contractual de los licenciados en Pedagogía de la Universidad de Granada puede ser considerada más bien precaria, en sintonía con la situación laboral del resto de españoles en activo. La proliferación de las EET (Empresas de empleo temporal) y la relajación de la presión sindical son dos, entre otras muchas causas, que pueden explicar la inseguridad laboral de los españoles en general y los titulados universitarios en particular.

Gráfico 126. Porcentaje de titulados con / sin contrato

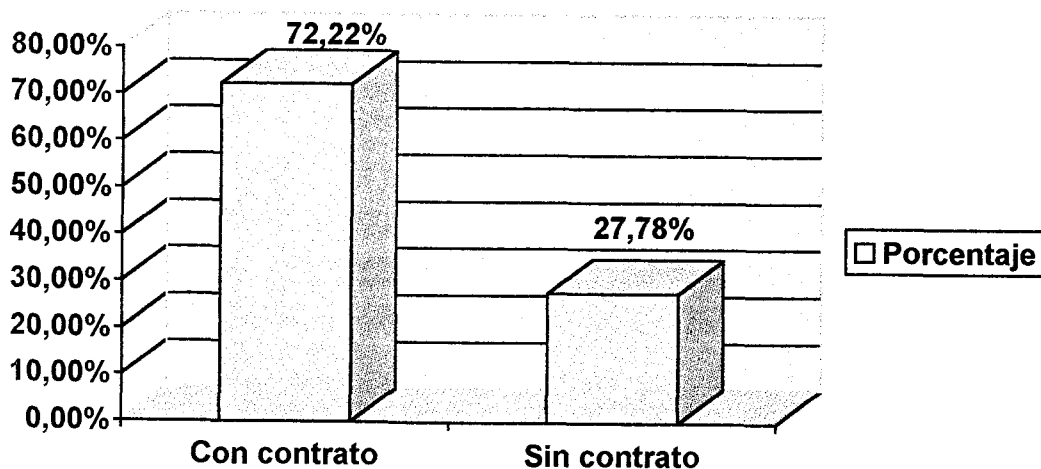
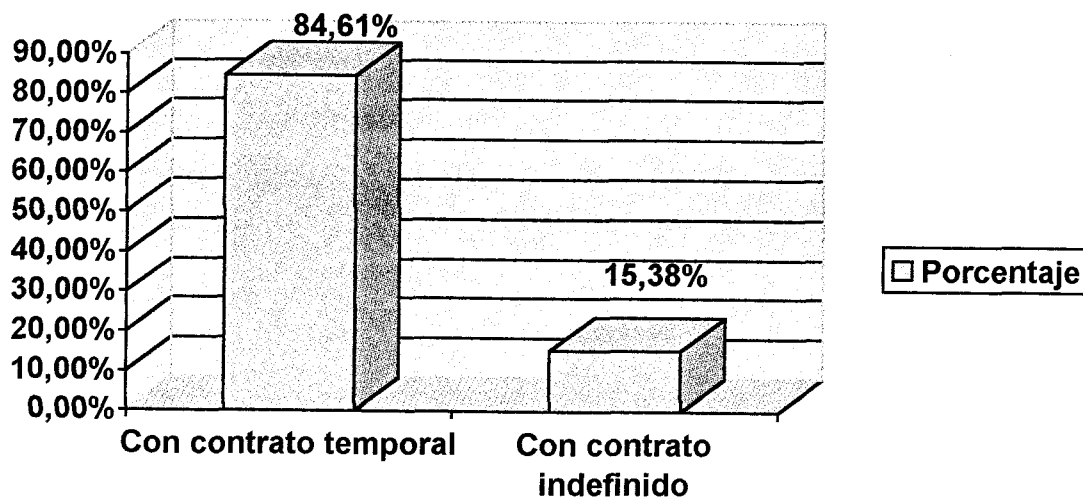


Gráfico 127. Porcentaje de titulados con contrato temporal e indefinido



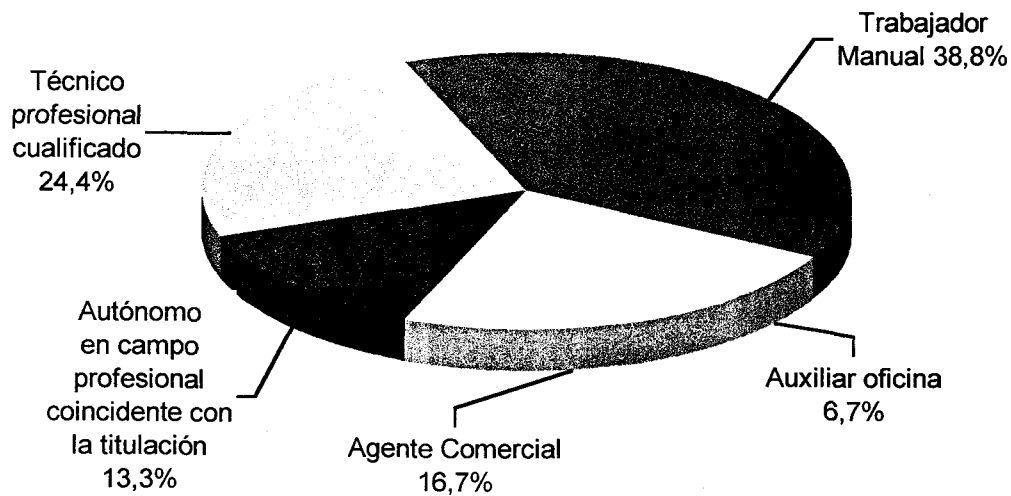
Finalmente los tipos de empleo⁴ de los 90 titulados que trabajan o han trabajado son los siguientes:

Tabla 288. Tipologías de empleo y cuantía de las mismas de los licenciados en Pedagogía

TIPOS DE EMPLEO	Nº	%
Asalariada/o técnico o profesional en puesto cualificado	22	24,4%
Trabajadora/o manual	35	38,8%
Asalariada/o en puesto auxiliar de oficina	6	6,7%
Asalariada/o en puesto comercial	15	16,7%
Autónoma/o en campo profesional coincidente con la titulación	12	13,3%

⁴ Se han contemplado las 5 tipologías consideradas en el capítulo V

Gráfico 128. Porcentaje de los tipos de empleo de los licenciados en Pedagogía



Aunque, no es precisamente el fin de los licenciados en Pedagogía el desarrollo de actividades manuales relacionadas con la hostelería, restauración, industria, comercio..., así como tampoco puestos de administración y agente comercial, el 62,3% de los titulados que trabajan, o han trabajado se han visto obligados a desempeñarlos. El 37,7% más de 1/3 de los titulados, si que trabajan, o han trabajado en profesiones directamente relacionadas con el campo educativo-pedagógico. La tasa de vinculación pues, puede considerarse apreciable. Un 24,4% de los que trabajan, o han trabajado lo hacen para organismos públicos y privados: ayuntamientos, diputaciones, centros educativos... en labores de orientación y diagnóstico educativo, mientras el 13,3% han decidido decantarse por el autoempleo relacionado con la educación: academias de enseñanza y clases particulares.

CAPÍTULO IX:

CONCLUSIONES DEL

ESTUDIO

IX.1. Desajustes y disfunciones de la reforma de los nuevos planes de estudio universitaria en la FCCE de la Universidad de Granada

Desde 1996 hasta 1998 se han detectado un conjunto de problemáticas que están asociadas en mayor o menor medida con la reforma de las enseñanzas universitarias, materializada en la implantación de los nuevos planes de estudio universitarios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Estas disfunciones y desajustes han sido diagnosticada gracias a la opinión de diferentes agentes implicados en dicha reforma (alumnos, profesores, PAS, y equipo decanal) habiéndose utilizado diversos instrumentos y diferentes momentos temporales en la recogida de información.

Los resultados del diagnóstico realizado han sido debidamente presentados con anterioridad, pero recordemos a este respecto que los desajustes se articulan en torno a 9 grandes ejes de problemas:

- Problemas relacionados con el **Profesorado (PRO)**.
- Problemas relacionados con la **Elección de Carrera (ECA)**.
- Problemas relacionados con las **Gestiones Administrativas (GEA)**.
- Problemas relacionados con las **Prácticas (PRA)**.
- Problemas relacionados con el **Alumnado (ALU)**.
- Problemas relacionados con las **Asignaturas (ASI)**.
- Problemas relacionados con el **Horario (HOR)**.
- Problemas relacionados con el **Personal de Administración (PEA)**.
- Problemas relacionados con los **Espacios, Servicios e Instalaciones (SEI)**.

Por otra parte se desarrolló en 1996 un estudio externo a la propia Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En dicho trabajo se analizaron 30 artículos de prensa de diferentes periódicos de tirada nacional, cuya temática era la reforma de las enseñanzas universitarias o la implantación de los nuevos planes de estudio. El estudio analítico de prensa reveló la presencia de 6 grandes ejes categoriales de problemas, de los cuáles

sólo uno no es coincidente con los análisis de la Facultad de Ciencias de la Educación (la categoría IMPLANTACIÓN). El resto de categorías, es decir, PROFESOR (PRO), GESTIONES ADMINISTRATIVAS (GEA), ALUMNO (ALU), ASIGNATURA (ASI) Y HORARIO (HOR), ya han sido diagnosticadas con anterioridad. Evidentemente algunas de las subcategorías que conforman la parte más específica de nuestra estructura categorial son totalmente diferentes, pero en general también son coincidentes con las que se han diagnosticado en los estudios transversales I, III y VI. Este hecho es una evidencia empírica que dota de validez a los análisis de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y que nos induce a pensar que los desajustes y disfunciones derivados de la reforma de las enseñanzas universitarias son realmente parecidos en toda la universidad española en general.

Cada categoría general de problemas cuenta con sus problemáticas específicas o subcategorías. La incidencia de estas categorías generales ha sido muy dispar. En este sentido todas las comparaciones realizadas sobre la cuantía de dichas categorías en los estudios transversales I y VI (teniendo en cuenta la opinión de todos los agentes implicados), el estudio transversal III (sólo la opinión de los alumnos), así como el estudio de prensa escrita han resultado significativas.

Así, han obtenido mayor importancia (disfunciones más graves) los problemas relacionados con las Gestiones Administrativas, las Asignaturas, el Alumnado y los Horarios. En un segundo plano (desajustes menos graves) han quedado los problemas relacionados con las Prácticas, la Elección de Carrera, el Profesorado, los Espacios, Servicios e Instalaciones y el Personal de Administración. Se han alcanzado grados de acuerdo muy satisfactorios entre diferentes estrategias de análisis de datos, respecto a este asunto. Recordemos pues, que entre el Análisis Cluster (AC), la Presencia en Agentes (PA) y Conteo de Frecuencias (CF) en los estudios transversales I y VI y el Conteo de frecuencias y el Análisis Cluster en el estudio transversal III se han

alcanzado valores de concordancia simple entre-observadores mayores de 0,75, y el cualquier caso nunca menores de 0,5 utilizando un coeficiente de concordancia más exigente como la “K” de Cohen.

Paralelamente también entre los problemas específicos detectados la incidencia ha sido dispar. En sintonía con los anteriores resultados los problemas de mayor gravedad son los que conforman las categorías generales ASIGNATURA, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, ALUMNO y HORARIO. De esta forma, entre las diversas estrategias de análisis utilizadas, se han alcanzado valores de acuerdo simple entre-observadores iguales o superiores a 0,85 y entre 0,55 y 0,95 de “K” de Cohen en el encasillamiento de los problemas específicos, respecto a su grado de gravedad (más graves y menos graves). En todos los estudios contemplados (transversales I, III y VI) y mediante todas las estrategias de análisis de datos utilizados (Conteo de Frecuencias, Presencia en Agentes y Análisis Cluster) aparecen una colección de problemas específicos que han destacado sobre los demás por su mayor gravedad. Estos desajustes son:

- ❑ AEI: Alumnos con escasa información académica.
- ❑ ACM: Exceso de alteraciones de matrícula.
- ❑ GLE: Lentitud de las gestiones administrativas.
- ❑ SHC: Coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria.
- ❑ NPO: Insuficiente número de plazas de asignaturas optativas y de libre configuración.
- ❑ IDA: Exceso de asignaturas por curso y cuatrimestre.
- ❑ ONE: Las asignaturas optativas y de libre configuración no se escogen libremente.
- ❑ OEA: Las asignaturas optativas y de libre configuración se escogen, generalmente, al azar.

En otro orden de cosas, pero en relación directa con todo lo anterior hemos también verificado la hipótesis de De Miguel (1997) sobre el hecho de que la reforma de la enseñanza superior, al ser enfocada desde la perspectiva de la implantación de los nuevos planes de estudio, ha propiciado una renovación centrada en los aspectos **organizativos y administrativos** que regulan las enseñanzas sin abordar los problemas pedagógicos de fondo.

Agrupadas cada una de las problemáticas específicas en los estudios transversales I, II, III y VI en dos grandes dimensiones (la referida a los procesos de organización y gestión y la referida a los procesos centrados en el aprendizaje) hemos constatado la superioridad estadísticamente significativa de la primera sobre la segunda en todos los estudios y por agentes, excepto el caso de los **profesores** en el estudio transversal I, donde a pesar de ser mayores las frecuencias de la dimensión organizativa y de gestión, que la educativa, las diferencias no han resultado estadísticamente significativas.

Otro aspecto interesante ha sido determinar hasta qué punto los agentes implicados en los estudios transversales I y VI están de acuerdo sobre las problemáticas específicas que conforman cada categoría general (objetivo 3). Una de la “grandezas” de la triangulación reside precisamente en recoger información desde diferentes fuentes y compararla, a fin de observar sus convergencias y diferencias. En el estudio transversal I de 1996 de las 20 comparaciones posibles entre agentes, sólo 4 han resultado estadísticamente significativas al comparar las proporciones comunes (p), o sea, el número de subcategorías comunes entre los agentes y las proporciones no comunes (q), es decir, el número de subcategorías no comunes entre los agentes dentro de cada categoría general. Sin embargo, por razones que nos vamos a repetir, preferimos la vía de la significación sustantiva (SS) para dilucidar el acuerdo de los agentes sobre el compendio de problemas específicos en qué se estructura cada categoría. Según esta última vía la situación daría un vuelco espectacular, de tal forma que nada menos que 15 comparaciones resultarían sustancialmente significativas.

En el estudio transversal VI de 1998 de las 21 comparaciones posibles entre los agentes implicados, sólo 5 han resultados estadísticamente significativas al comparar las proporciones (p) y (q). Pero al igual que con anterioridad, tomando como criterio la significación sustantiva el número de contrastes significativos asciende a 10.

Por todo ello podemos concluir que:

1. Los diferentes agentes consultados mantienen, en general, diferentes puntos de vista sobre los aspectos que conforman la estructura de desajustes y disfunciones contempladas.
2. A pesar de lo anterior, podemos decir que:

2.1. Parece darse un mayor consenso entre PAS, equipo decanal y profesores sobre los problemas detectados, y en contrapartida un menor acuerdo del alumnado con el resto de agentes implicados en los estudios.

2.2. Algunas categorías generales detectadas provocan menos puntos divergentes que otras. Las categorías HORARIO, Personal de Administración y Espacios, Servicios e Instalaciones existe un mayor consenso sobre la colección de subcategorías que las conforman según el punto de vista de los diferentes agentes.

La elaboración de relatos narrativos y transcripción de las entrevistas en profundidad de los años 1996, 1997 y 1998 y su posterior procesamiento en el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD ha permitido, a parte del conteo de frecuencias de cada problema específico y categoría general, comprobar una serie de hipótesis acerca de la relación existente entre algunos de estos problemas específicos. Estas hipótesis se refieren a posibles regularidades de patrones de significado presentes en los datos. Plantean la existencia de una relación entre dos o más códigos, como una proximidad espacial dentro del texto y cuya asociación pueda entenderse como lógica.

Recordemos que se plantearon 6 hipótesis de relación:

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.

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

En el estudio transversal I de 1996 hemos contemplado dos opciones, la posición del **alumnado** y la del resto de **agentes implicados**. Se han alcanzado coeficientes de asociación moderado y alto en 2 de las hipótesis planteadas desde la opinión del alumnado (0,53 entre EAC \Rightarrow RPA y 1 – valor máximo– entre SHC \Rightarrow ACM). Desde la opinión del resto de agentes (profesores, PAS, y equipo decanal) sólo puede establecerse relación en la hipótesis nº1 EAC \Rightarrow RPA con un coeficiente de 0,62.

En consecuencia, podemos afirmar que la coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria esta muy relacionada con las alteraciones de matrícula y que el exceso de alumnos en las clases, de algún modo también, determina que las relaciones profesor-alumno sean distantes y poco personales.

En el estudio transversal III de 1997 y sólo desde la posición del alumnado se han dado 4 hipótesis donde las frecuencias de los casos positivos son mayores que los negativos: hipótesis números 2 (SHC \Rightarrow ACM), 3 (NPO \Rightarrow ONE), 4 (NSC \Rightarrow OEA) y 5 (EGA \Rightarrow GLE). En todas ellas se han

alcanzado valores medio-altos de relación (entre 0,6 y 0,8) que nos inducen a afirmar, que los alumnos de 1997 piensan que la coincidencia de diferentes asignaturas en la misma franja horaria determina las alteraciones de matrícula, que el insuficiente número de plazas de optativas y asignaturas de libre configuración impide la elección libre de las mismas por parte del alumnado, que el desconocimiento de unos descriptores mínimos sobre las asignaturas esta relacionado con su elección al azar y que el exceso de alumnos en las gestiones administrativas ralentiza los procesos de gestión.

En el estudio transversal VI de 1998 y desde la opinión del alumnado se han alcanzado 2 coeficientes de asociación medios en las hipótesis $EAC \Rightarrow RPA$ (0,6) y $NPO \Rightarrow ONE$ (0,56). En este sentido podemos decir que de nuevo en 1998 los alumnos participantes en el estudio piensan que el exceso de alumnos en clase determina las relaciones profesor-alumno y el insuficiente número de plazas de optativas y asignaturas de libre configuración impide de algún modo la elección libre de las mismas por parte del alumnado. Desde la perspectiva de los profesores, el equipo decanal y el PAS no se produce ninguna hipótesis en que los casos positivos sean superiores a los negativos. Sin embargo, el empate entre los casos positivos y negativos de la hipótesis nº 1 ($EAC \Rightarrow RPA$) parece indicar que también desde la posición de estos agentes el exceso de alumnos en las clases repercute en el empeoramiento de las relaciones personales profesor-alumno.

Una de las modalidades de estudios descriptivos, amén de los transversales, son los longitudinales. Por el número de observaciones que se han tenido en cuenta y características de las muestras productoras de datos, hemos contemplado dos subtipos de estudios longitudinales:

1. De tendencias: muestras diferentes para cada observación (estudio longitudinal I).
2. De panel: semejantes muestras para todas las observaciones contempladas (estudio longitudinal II).

De cualquier modo ambos subtipos permiten determinar la evolución de un fenómeno en términos temporales. La evolución para ambos estudios ha sido la siguiente:

ESTUDIO LONGITUDINAL I

De la evolución temporal de los problemas derivados de la reforma de los nuevos planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación y diagnosticados a través de los relatos narrativos durante los años 1996, 1997 y 1998 destacamos las siguientes conclusiones:

1. De manera general, salvo algunas nuevas problemáticas y la desaparición de otras, se siguen dando los mismos problemas específicos a lo largo de estos 3 años de seguimiento en cada una de las categorías contempladas. En este sentido no parece que las medidas tomadas desde la administración durante los años de seguimiento, a través de los diferentes reales decretos¹ que han modificado parcialmente el R.D. 1497/87² hayan contribuido a la mejora de los desajustes provocados por la implantación de los nuevos planes de estudio.
2. Otro aspecto bien diferente ha sido la incidencia cuantitativa de las problemáticas durante estos 3 años. Así, excepto en las categorías de ELECCIÓN DE CARRERA, ASIGNATURA y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN se han producido diferencias significativas en las frecuencias obtenidas por ellas a lo largo de estos años de seguimiento.

Por otra parte, la tendencia cuantitativa de cada una de las problemáticas generales tenidas en cuenta ha sido la siguiente:

¹ R.D. 2347/96, R.D. 614/97, R.D. 779/98

² R.D. por el que se establecieron las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios

Tendencia creciente, es decir, aumento progresivo de las frecuencias totales de cada categoría a lo largo de los 3 años de seguimiento: categorías de PRÁCTICAS (significativa $p \leq 0,05$), PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN (no significativa $p > 0,05$) y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES (significativa $p \leq 0,05$).

Tendencia decreciente, o sea, disminución progresiva de las frecuencias totales de cada categoría a lo largo de los 3 años de seguimiento: categoría de ELECCIÓN DE CARRERA (no significativa $p > 0,05$).

Tendencia alternante, es decir, cambios de dirección en la evolución de las problemáticas, bien al romperse la tendencia descendente con un aumento: categorías PROFESOR (significativa $p \leq 0,05$), ASIGNATURA (no significativa $p > 0,05$) y HORARIO (significativa $p \leq 0,05$), bien al truncarse la tendencia ascendente con un descenso: categorías GESTIONES ADMINISTRATIVAS (significativa $p \leq 0,05$) y ALUMNO (significativa $p \leq 0,05$).

ESTUDIO LONGITUDINAL II

La evolución temporal de los problemas derivados de la reforma de los nuevos planes de estudio y diagnosticados mediante entrevistas en profundidad realizadas a profesores y miembros del decanal y PAS durante los años 1996 y 1998 presenta las siguientes conclusiones:

REFERIDAS AL PROFESORADO

1. En general los problemas específicos suelen ser los mismos en los dos años de seguimiento. Bien es verdad, a este respecto, que algunos problemas específicos desaparecen y otros aparecen nuevos, pero la tendencia generalizada es que se mantengan el grueso de problemas los 2 años de seguimiento.

2. La incidencia cuantitativa por categoría general ha sido la siguiente:
 - a) Evolución decreciente en las categorías generales PROFESOR, ALUMNO y ASIGNATURA todas ellas significativas $p \leq 0,05$.
 - b) Evolución creciente en la categoría general GESTIONES ADMINISTRATIVAS no significativa $p > 0,05$.
 - c) Estancamiento en la categoría general HORARIO.
 - d) Aparición en 1998 de problemas específicos relacionados con las categorías PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES.

REFERIDAS AL EQUIPO DECANAL

1. Globalmente se detectan más problemas específicos en 1996 que en 1998, es decir, hay una mayor diversificación de problemas en el primer año, aunque la incidencia por categoría general sea sustancialmente parecida.
2. De esta forma la incidencia cuantitativa por categoría general ha sido la siguiente:
 - a) Evolución creciente de los problemas relacionados con la categoría ASIGNATURA no significativa $p > 0,05$.
 - b) Evolución decreciente de los problemas relacionados con la categoría HORARIO también no significativa $p > 0,05$.
 - c) Desaparición en 1998 de problemas relacionados con las categorías PROFESOR Y ALUMNO.

REFERIDAS AL PAS

1. Los problemas específicos diagnosticados en 1996 y 1998 siguen siendo en general los mismos, lo cual no es obvio para encontrar alguna novedad.
2. La incidencia cuantitativa por categoría general ha sido la siguiente:

- a) Evolución descendente no significativa $p > 0,05$ de los problemas relacionados con las categorías **GESTIONES ADMINISTRATIVAS** y **PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN** y significativas $p \leq 0,05$ de la categoría **ASIGNATURA**.
- b) Estancamiento de las categorías **ALUMNO Y HORARIO**.
- c) Aparición en 1998 de un problema específico relacionado con la categoría general **PROFESOR**.

Una vez diagnosticados, clasificados y comprobado el nivel de gravedad del conjunto de desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida con la reforma de los nuevos planes de estudio en la FCCE ha llegado el momento de comprobar el grado de aceptación que dichos desajustes despiertan entre el alumnado.

Hasta ahora hemos comentado conclusiones provenientes de estudios cuyas muestras eran eminentemente cualitativas y por tanto no probabilísticas. En un afán por dotar de mayor solidez todas las conclusiones anteriores hemos elaborado y pasado una escala likert de opinión (denominada PROAC) sobre dichos problemas; esta vez sí utilizando muestras representativas y seleccionadas a través de procedimientos probabilísticos.

Los resultados obtenidos en ambas pasaciones (media total prueba de **3,88** y **3,91** en 1997 y 1998 respectivamente, valores muy cercanos a la categoría "*De acuerdo*") demuestran que los alumnos encuestados se muestran conformes con el conjunto de problemas específicos presentados en la escala PROAC, a pesar de que existan algunos problemas que han sido rechazados como tales.

Por otra parte, los valores obtenidos individualmente por los items en los dos años de pasación permiten la formación de tres grupos diferenciados:

- a) El formado por aquellos items que sobrepasan el 4 (*De acuerdo*) y que bien podemos considerar en total sintonía con la opinión de los encuestados y por tanto pueden ser considerados como problemas en sentido estricto.
- b) El constituido por los items que se encuentran entre el 3 (*Indiferente*) y el 4 (*De acuerdo*) y que podemos considerar como problemas, pero matizando que están cerca de la indiferencia. Quizá podríamos dotarlos con el calificativo de problemas menos explícitos.
- c) El que forman los items que se sitúan entre el 1 (*Muy en desacuerdo*) y el 3 (*Indiferente*), que bien podemos considerar como rechazados por la muestra participante y, por tanto, como NO PROBLEMAS.

Tomados por categorías generales y para los dos años de pasación son los problemas relacionados con la ELECCIÓN DE CARRERA, el ALUMNADO y las ASIGNATURAS los que mayores puntuaciones han obtenido, con medias que se sitúan por encima del valor “*de acuerdo*” (4). En contraposición los problemas relacionados con las PRÁCTICAS y el PROFESORADO han obtenido las medias más bajas, situándose cerca del valor de “*neutralidad*” (3). El resto de categorías generales, es decir, GESTIONES ADMINISTRATIVAS, PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN, ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES y HORARIO han alcanzado valores que las sitúan en niveles medios de incidencia – entre la “*neutralidad*” y el “*de acuerdo*” –. Estos resultados son parecidos en 1997 y 1998, donde el acuerdo en categorizar como problemas graves y menos graves a las categorías generales alcanza un coeficiente de acuerdo simple de 0,88 y 0,76 el de “*K*” de Cohen. Por otra parte, también estrategias de análisis como el escalamiento multidimensional y el análisis cluster etiquetan de manera parecida las categorías generales de problemas alcanzándose un nivel de acuerdo simple entre estas estrategias de 0,77 y 0,61 el valor de “*K*” de Cohen. No obstante a lo dicho, comprobaremos

con posterioridad que aunque las medias son parecidas en las dos pasaciones son significativamente diferentes desde el punto de vista estadístico.

En cuanto a la clasificación de los problemas específicos han alcanzado la etiqueta de graves los items: 37, 25, 10, 27, 36, 48, 59, 22, 21, 9, 39, 32, 20, 54, 15, 19, 23, 42, 28, 58, 34, 11, 44, 33, 57, 53, 43, 62, 18 y 40 en 1997 y los items: 15, 10, 39, 36, 25, 37, 62, 28, 33, 44, 9, 23, 27, 38, 19, 34, 22, 48, 21, 54, 43, 21, 20, 11, 59, 42, 40, 17, 60, 53, 18 y 57 en 1998. El grado de acuerdo simple entre las pasaciones de 1997 y 1998 se eleva a 0,91 y 0,82 para la "K" de Cohen. Tomando las dos pasaciones conjuntamente los problemas de mayor gravedad según el valor de las medias aritméticas son: 37, 10, 25, 36, 15, 39, 27, 62, 48, 9, 22, 28, 59, 21, 23, 29, 32, 54, 20, 34, 44, 33, 42, 11, 43, 38, 53, 40, 57, 18, 17 y 58 y según el análisis cluster: 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 53, 54, 57, 58, 59, y 60. El grado de acuerdo entre las dos aproximaciones asciende a 0,93 y 0,8 el valor de la "K" de Cohen.

En relación también con la escala PROAC hemos determinado si de producen diferencias estadísticamente significativas en la opinión del alumnado encuestado, según las características diferenciales de la muestra seleccionada.

El cálculo del estadístico de contraste correspondiente (ANOVA simple) ha determinado las siguientes conclusiones:

- a) En cuanto al género: En 1997 ser hombre o mujer no ha sido determinante en los resultados obtenidos en la escala PROAC. Sin embargo, en 1998 se han producido diferencias estadísticamente significativas, por lo cual podemos afirmar que las mujeres se han mostrado significativamente más a favor de los problemas planteados, que los hombres en ese año.
- b) En cuanto al curso: Para los dos años de pasación se han producido diferencias estadísticamente significativas. La pertenencia a uno u otro

curso ha resultado determinante en la opinión vertida en la escala PROAC. Podemos afirmar que los últimos cursos (3º y 4º) se han mostrado más a favor con los problemas planteados que los demás. Resulta lógico que ocurra este fenómeno, si como nos tememos, los alumnos más veteranos acumulan un elenco de episodios desagradables que los convierte en participantes más críticos y susceptibles.

- c) En cuanto a la especialidad: Al igual que con anterioridad se han producido diferencias estadísticamente significativas. La pertenencia a una u otra especialidad ha resultado también determinante en los resultados obtenidos. Los alumnos pertenecientes a las especialidades de Pedagogía, Primaria e Infantil se han mostrado significativamente más a favor con los problemas planteados que el resto de alumnos de otras especialidades. Sorprende ver a Educación Infantil en este grupo de especialidad más críticas, pero desde luego, en absoluto a Pedagogía y Educación Primaria. A lo largo del trabajo hemos planteado el carácter controvertido de ambas. Por tanto, es natural que sean las especialidades más incisivamente críticas con sus planes de estudio.

También hemos verificado la evolución temporal de la opinión de los alumnos en la escala PROAC. El cálculo del estadístico correspondiente ("t" de student para dos muestras independientes) ha determinado las siguientes conclusiones:

1. Globalmente la opinión del alumnado ha evolucionado significativamente hacia un mayor grado de incidencia en su apreciación de la problemática académica asociada a la reforma de los nuevos planes de estudio, lo cual equivale a decir que los alumnos de 1998 están más acuerdo que los de 1997 sobre el conjunto de problemáticas presentadas. En opinión del alumnado los problemas lejos de solucionarse parecen agravarse.
2. Por categorías generales se han obtenido las siguientes conclusiones:

- a) En las categorías PROFESOR, PRÁCTICAS, ASIGNATURA, ALUMNO y GESTIONES ADMINISTRATIVAS se ha producido una evolución significativa $p \leq 0.05$ hacia un mayor acuerdo con los problemas específicos relacionados con estas categorías, o lo que es lo mismo, un agravamiento de los problemas que hacen referencia a dichas categorías según la opinión del alumnado.
- b) En las categorías PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS E INSTALACIONES se ha producido el efecto contrario, es decir, una evolución significativa $p \leq 0.05$ hacia un menor acuerdo con los problemas específicos relacionados con estas categorías. Podríamos interpretar esta tendencia como una mejora de los problemas que hacen referencia a dichas categorías, según la opinión del alumnado.
- c) En las categorías ELECCIÓN DE CARRERA Y HORARIO se ha generado un cierto estancamiento, ya que aunque sus puntuaciones se han incrementado a nivel de medias, su comparación por año no es significativa $p > 0.05$

Finalmente y en referencia a la escala PROAC hemos tratado de conocer las dimensiones que conforman el constructo de problemática académica asociada a la reforma de las enseñanzas universitarias. La solución factorial resultante ha reducido a 19 dimensiones los 61³ ítems de la escala PROAC. En general de las 9 categorías generales que se incluyen en la escala los 19 componentes siguen su estructura, pero incidiendo en aspectos si cabe, más específicos. De esta forma los desajustes y disfunciones de la reforma asociados a los nuevos planes de estudio de la FCCE quedarían estructurados de la siguiente forma:

³ El ítem 62 no se ha incluido por ser un ítem de opinión global sobre la implantación de los nuevos planes de estudio.

- ✓ Problemas relacionados con el profesorado.
- ✓ Problemas relacionados con la masificación del alumnado.
- ✓ Problemas relacionados con el personal de administración.
- ✓ Problemas relacionados con las asignaturas.
- ✓ Problemas relacionados con espacios, servicios e instalaciones.
- ✓ Problemas relacionados con la desinformación sobre los procesos de gestión.
- ✓ Problemas sobre las debilidades de la optatividad.
- ✓ Problemas sobre las prácticas.
- ✓ Problemas con horarios defectuosos.
- ✓ Problemas relacionados con la elección de carrera.
- ✓ Problemas relacionados con la petición de impresos y documentación.
- ✓ Problemas relacionados con el proceso de matriculación.
- ✓ Problemas sobre actividades extraacadémicas.
- ✓ Problemas relacionados con los desajustes de las horas de clase.
- ✓ Otros problemas específicos que afectan al alumnado.
- ✓ Problemas relacionados con los contenidos de las asignaturas.
- ✓ Problemas relacionados con las gestiones administrativas.
- ✓ Problemas relacionados con la libre configuración.
- ✓ Problemas relacionados con las instalaciones del centro en cuanto a la imposibilidad de organizar actividades de formación relacionadas con las asignaturas.

Finalmente en nuestra búsqueda de evidencias empíricas por tratar de medir la incidencia de las disfunciones y desajustes hemos elaborado dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para los profesores (QUAPRO-Alumnos y QUAPRO-Profesores) de cuyos resultados podemos deducir las siguientes conclusiones:

QUAPRO-Alumnos

1. El intervalo temporal entre la realización de una prueba y otra es demasiado escaso para afrontar con garantías de éxito su superación (en la mayoría de pruebas media menos de una semana entre examen y examen, según la opinión del 81% de los encuestados).
2. El tiempo que tardan los profesores en exponer los resultados de sus exámenes es en general alto (más de 14 días como promedio), según el 68% de los encuestados.
3. En la evaluación del aprendizaje el examen es la estrategia más utilizada y suele estar complementada con otra/s forma/s criterio/s de evaluación, siendo los trabajos individuales y en grupo los más utilizados.

4. Acerca de las dificultades para realizar trabajos en grupo son la *Falta de tiempo* (61,3%) y la *Falta de Organización con los compañeros/as* con un 51,8% las más acuciantes.
5. Sobre las ventajas e inconvenientes de la realización de trabajos en grupo se ha alcanzado un equilibrado número de ventajas y de inconvenientes, exactamente 6 de cada categoría, si bien las frecuencias totales de una y otra, se decantan claramente por los “*inconvenientes*” 1815 Vs 1447 de la categoría “*ventajas*”. Las ventajas más relevantes para los alumnos son el fomento de las *Relaciones Sociales* (48,8%) y la *División de Tareas y Realización más rápida* (40,3%). Entre los inconvenientes destacamos la *Falta de Organización con los compañeros* (64,2%) y la *Desigual Implicación de los componentes del grupo en el trabajo* (54,7%).
6. Se produce un moderado absentismo del alumnado, cifrado mayoritariamente entre un 25 y un 50% según la opinión del 72,2% de los encuestados.
7. Globalmente los alumnos dicen estudiar un intervalo de horas entre 1 y 3 por día, tanto entre semana (lunes a viernes) (67,8%), como los fines de semana (sábado y domingo) (48,3%); un ritmo de estudio que podemos catalogar de adecuado, si realmente se llevase a la práctica.
8. En general las gestiones administrativas suelen resolverse en un espacio de tiempo excesivamente largo (más de 3 semanas), según casi el 60% de los encuestados, lo cual explica su ralentización y que se haya convertido en un desajuste tan fuertemente percibido.
9. El número de alteraciones de matrícula ha descendido considerablemente respecto a otros cursos. Sin embargo, esta mejora debe matizarse, si

tenemos en cuenta que el número máximo de alteraciones permitidas es de 2 por cuatrimestre.

10. La denegación de alteraciones de matrícula y/o grupo no suele ser práctica habitual, antes al revés posee una incidencia más bien escasa. Al 64,3% de los encuestados nunca le han denegado un cambio de matrícula y/o grupo.
11. El número de asignaturas en que están matriculados los alumnos es de 7 a 9 asignaturas por cuatrimestre, según dicen estarlo el 58,3% y 58,8% (en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente) de los encuestados, lo que nos conduce a un pronóstico estimativo de 14 a 18 por año; una cantidad sin duda excesiva.
12. Sabíamos que el impedimento para poder escoger las asignaturas optativas y de libre configuración que se desean es un problema que se percibe con gran intensidad. A partir del cuestionario QUAPRO-Alumnos hemos conocido que el número habitual de asignaturas que no pueden escogerse libremente oscila mayoritariamente entre 1 y 3, según el 48,6% de los encuestados.
13. Al igual que con anterioridad la elección de asignaturas optativas y de libre configuración al azar se sitúa mayoritariamente en un intervalo de 1 a 3 (60% de los encuestados) asignaturas del total de asignaturas optativas y de libre configuración elegidas por el alumnado. Bien es verdad, que hay alumnos que eligen de 4 a 6 asignaturas (13% de los encuestados) o 7 o más (3,8% de los encuestados).
14. No suele ser habitual que los alumnos tengan problemas de confusiones, errores y malos entendidos con sus notas parciales o finales; de hecho el 55,8% de los encuestados declara no haber tenido ningún problema de esta índole. Cuando los tienen, el tiempo medio que suele transcurrir

mayoritariamente hasta que se resuelve el problema oscila entre 1 y 2 semanas (21% de los encuestados).

15. El criterio más seguido por los alumnos en la elección de asignaturas optativas y de libre configuración es el *Consejo de sus Compañeros* (el 63,9% de los encuestados dicen basar su elección en ese criterio). El 42,1% dice *Consultar la Guía* y sólo el 33,2% se matricula por el *Nombre de las Asignaturas*, un porcentaje tampoco desdeñable.
16. El fracaso académico alcanza cotas más bien bajas, según la opinión del alumnado encuestado. El promedio de asignaturas suspensas se sitúa en 2. Dos trabajos de Gallardo (1999/2000) sobre el rendimiento académico en la FCCE refrendan esta idea.
17. La repetición de contenidos en diferentes asignaturas es una práctica habitual, según la opinión del 82,5% de los encuestados. En este sentido podemos decir que:
 1. Según la especialidad existen contenidos específicos de éstas que se repiten a lo largo de las diferentes asignaturas según la opinión del alumnado encuestado (véase por ejemplo los contenidos específicos de la especialidad de Educación Musical: MRM: Métodos y del Ritmo Musical, MEM: Melodía Musical, SOL: Solfeo y HMU: Historia de la Música).
 2. Se dan tres contenidos que por su incidencia destacan sobre los demás; primero por sus altas frecuencias obtenidas, y porque además son denunciados en diferentes especialidades. Estos contenidos son: el Diseño y Desarrollo del Currículum (DDC), los Modelos y Teorías de Aprendizaje (MAP) y la Psicología Evolutiva y del Desarrollo Escolar (PSE).

18. Lo habitual es acabar los programas en muy pocas asignaturas (según opinan el 48% de los encuestados), oscilando el número de temas que dejan sin impartirse entre 1 y 3 mayoritariamente (74,6% de los encuestados).
19. Los recursos curriculares habitualmente utilizados por los alumnos siguen siendo los *Apuntes y las Fotocopias*. *Internet, los Libros y Otros Recursos* cuentan con un considerable menor uso. Cuesta creer, ante estos datos, que la metodología predominante de enseñanza en la FCCE sea aquella que conjuga clases magistrales y colaborativas.
20. Preguntados los alumnos sobre cuáles son los problemas que tienen para cubrir los créditos de libre configuración, la respuesta más repetida ha sido "*Ningún problema*" (35,14%). De los problemas explicitados destacan el *Insuficiente número de plazas por asignatura de libre configuración (NPO)* (27,53%) y también, y en relación con el anterior problema, la *Elección forzosa de este tipo de asignaturas (ONE)* (23,91%).
21. La forma más habitual de cubrir los créditos de libre configuración de los alumnos de la FCCE es mediante asignaturas de la propia Facultad, un 77,5% de los encuestados, dicen hacerlo así. En menor cuantía a través de Jornadas, Seminarios..., según un 37,5% y sólo el 11,3% lo hacen con asignaturas de otras Facultades. ¿Dónde está entonces el espíritu interdisciplinar de la libre configuración?
22. El número de asignaturas que suelen coincidir mayoritariamente en la misma franja horaria por cuatrimestre está cifrado en una cuantía de 1 a 3 asignaturas, según la opinión del 55,3% de los encuestados.
23. La coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria o cualquier otro motivo ajeno al alumno suele provocar de manera habitual la

- pérdida de 1 a 3 horas de clase por cuatrimestre, según el 36,9% de los encuestados.
24. En cuanto al número de horas que pasan al día los alumnos en la Facultad no es excesivamente alto, el día que más tiempo pasan es el miércoles con un promedio de 5,35 horas.
25. El tiempo de espera para la adquisición de fotocopias es realmente excesivo, entre los 15 y 30 minutos y más de 30 minutos, según el 45,1% y 40,3% respectivamente de los encuestados.
26. Según la opinión de los alumnos sobre los profesores que les dan clase, casi la mitad de ellos favorecen relaciones distantes y poco personales, y además utilizan metodologías inadecuadas en el desarrollo de sus asignaturas. Casi un 30% de los mismos poseen una inadecuada formación y se muestran reacios a ayudar al alumnado cuando éste le pide ayuda; y finalmente casi un 90% utiliza el examen como forma de evaluación.
27. Un porcentaje realmente significativo de alumnos (78,6%) está en desacuerdo con su actual plan de estudios.
28. En consecuencia el número de aspectos que cambiarían sería mucho mayor, que el número de aspectos que dejarían (21 Vs 10). De los primeros destacamos sin duda el *Excesivo número de asignaturas por año y cuatrimestre* (IDA) (31,61%), la *Reformulación de Prácticum* (REP) (10,86%) y la *Incorporación de contenidos más prácticos* (ICP) (21,1%) . De los segundos destacan las categorías “*NADA*” (NAD) (19,47%), las *Prácticas* (PRA) (13%) y la *Optatividad* (OPT) (10%).
29. La diferencia entre el porcentaje de alumnos a los que les ha sucedido, o conocen algún caso del mal funcionamiento de los nuevos planes de estudio, y los que no, es realmente baja y no significativa (51,2% a los que

sí Vs 48,8% a los que no). Ahora bien, de aquéllos que han declarado haber sufrido o conocer algún acontecimiento del mal funcionamiento de los nuevos planes de estudio, destacan por su incidencia los siguientes problemas:

- a) La coincidencia de asignaturas diferentes en la misma franja horaria (SHC) (11,5%).
- b) El insuficiente número de plazas en las asignaturas optativas y de libre configuración (NPO) (11,4%).
- c) La lentitud y desorganización con que se desarrollan las gestiones administras (GLE) (4,89%).
- d) El proceso de matriculación es lento y desorganizado (MDE) (4,8%).

30. En consonancia con las anteriores conclusiones son los problemas de la coincidencia de dos o más asignaturas en la misma franja horaria (SHC), el insuficiente número de plazas para la asignaturas optativas y de libre configuración (NPO) y la desorganización de los procesos de matriculación (MDE) los que según la opinión del alumnado, dificultan la gestión de su currículum académico con mayor intensidad.

31. De los resultados obtenidos en el diferencial semántico incluido en la escala QUAPRO-Alumnos podemos deducir que los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se consideran más bien teóricos, generalistas, flexibles, fáciles, inútiles, malos, asequibles e inadecuados. La solución factorial obtenida sobre la matriz de datos suministrada por el diferencia semántico estructura los planes de la FCCE según tres características básicas:

- a) Son escasamente útiles, buenos y adecuados.
- b) Son fundamentalmente teóricos y generalistas.
- c) Son medianamente flexibles, fáciles y asequibles.

32. Sobre las prácticas de carrera debemos destacar tres aspectos:

a) Los alumnos más descontentos con las prácticas son los de Pedagogía y en menor medida los de Psicopedagogía y Educación Infantil. Sin embargo, el resto de especialidades consideran el Prácticum como una experiencia útil y enriquecedora.

b) Aparte de la discusión sobre la utilidad o inutilidad de las prácticas destaca el comentario de su duración, en este sentido los alumnos reivindican una mayor duración de las mismas y que además deberían ubicarse bien al principio de curso bien al final para no entorpecer el normal desarrollo de las clases teóricas.

c) Los alumnos finalmente también observan una gran diferencia entre la labor que desarrollan como prácticos (la realidad educativa) y las clases teóricas que reciben en la Facultad: el desfase formación/realidad educativa es demasiado importante como para no hacernos reflexionar sobre la necesidad de propuestas de mejora.

Finalmente por lo que respecta a aspectos que tienen que ver con el alumnado concluimos con los hallazgos procedentes del análisis sobre la racionalidad de itinerarios optativos. Las características de la muestra y procedimiento de muestreo utilizado nos hacen ser prudentes en nuestras conclusiones. Sin embargo, consideramos interesantes los resultados obtenidos, ya que denotan un perfil de itinerario curricular optativo que se caracteriza porque los alumnos suelen matricularse de pocos créditos optativos y de libre configuración en los primeros cursos (primero y segundo) para en tercero matricularse del grueso de los mismos (una especie de efecto embudo invertido). Este fenómeno, voluntario u obligado, genera una descompensación manifiesta que atenta contra el esquema de la racionalidad, es decir contra la matriculación de créditos optativos compensada y fluida a lo largos de los 3 cursos que dura la diplomatura.

QUAPRO-Profesores

Las principales conclusiones que han sido sacadas del cuestionario sobre cuantificación de desajustes que se pasó al profesorado son las siguientes:

1. Preguntados los profesores sobre las ventajas e inconvenientes, así como sobre lo que dejarían y cambiarían de los nuevos planes de estudio se han obtenido resultados congruentes con exploraciones anteriores. Así, se denuncian muchos más inconvenientes (10) que ventajas (2) y por ende se cambiarían muchos más aspectos (7) que se dejarían (2).

Destacan por su incidencia, entre las 2 ventajas explicitadas, la *Optatividad (OPT)* (90%) y entre los inconvenientes el *Excesivo número de asignaturas por cuatrimestre y año IDA* (70%). El primer aspecto sería una característica a conservar y mejorar de los nuevos planes de estudio y el segundo un desajuste a extinguir, o en su defecto a ir corrigiendo progresivamente.

2. Para los profesores encuestados los planes de estudio en los que se imparten docencia tienen el siguiente perfil: son teóricos y generalistas, levemente flexibles y fáciles, más bien malos, asequibles e inadecuados. Respecto a su utilidad o inutilidad no ha habido una pronunciación definida, habiéndose obtenido un posicionamiento de neutralidad. Comparada su opinión con la de los alumnos se ha comprobado el grado de coincidencia entre ambos. Sólo dos contrastes de los 8 efectuados (uno por cada escala bipolar) han resultado sustantivamente significativos. Pero ello no cambia la dirección de las opiniones, sino su magnitud.

3. El examen es la estrategia más utilizada por los profesores en la evaluación del aprendizaje, lo utilizan el 100% de los profesores encuestados. Junto a él y de manera complementaria encontramos los trabajos (90%) y en menor media

otras formas/criterios de evaluación (p.e. participación y asistencia, cuestionarios...).

4. El tiempo que dicen tardar los profesores en corregir sus exámenes y exponer sus resultados no es excesivamente alto (9 días de promedio). Sin embargo, esta opinión entra en liza con la del alumnado que cifra el promedio en 14 días o más. El exceso de alumnos en algunas asignaturas dilata, sin duda, el tiempo que media entre la ejecución de un examen y la exposición de sus resultados.

5. Los profesores plantean objetivos de enseñanza conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque con una leve mayor incidencia de los primeros (95%) sobre los otros dos (80%). Resulta difícil entender cómo se evalúa el aprendizaje mediante exámenes, que mayoritariamente, tratan de medir contenidos conceptuales.

6. El tipo de metodología de enseñanza predominante es aquel que conjuga estrategias expositivo-magistrales y colaborativo-cooperativas (85%), es decir, una metodología mixta. De nuevo, ante estos resultados, no alcanzamos a comprender de qué forma los docentes evalúan los contenidos que el alumnado desarrolla a través de estrategias colaborativas. Si los trabajos poseen el carácter de elementos que ayudan a redondear las calificaciones, ¿cómo se evalúan entonces dichos contenidos?

7. Frente a la organización de los antiguos planes de estudios, donde predominaba una tipología de horarios anuales, donde el profesor impartía clase todos, o la mayoría de los días de la semana (lunes a viernes), la nueva estructura organizativa ha generado una diversificación horaria. Horarios anuales concentrados, diseminados, cuatrimestrales... El caos y la desorganización están servidos. Jornadas agotadoras y horarios a la carta comparten espacio con solapamientos imposibles.

8. No extraña pues, que la única ventaja de los horarios explicitada por los profesores sea la de disfrutar de más tiempo para la investigación y poder solucionar asuntos relacionados con las gestiones administrativas (90% de los profesores encuestados). Los 2 inconvenientes declarados son sobre todo el cansancio y la saturación (90% de los encuestados) y también en menor medida la dispersión horaria y la pérdida de tiempo (60% de los encuestados).

9. La ratio profesor-alumno es excesivamente alta, un promedio aproximado de 250 alumnos por profesor, aunque se den incluso máximos de 500 alumnos por profesor. ¿Cómo mantener un trato cercano con el alumnado?, ¿Cómo evaluar tal cantidad de alumnos, si no es a través de exámenes?...

10. El porcentaje de absentismo académico es relativamente moderado, aproximadamente un 28% sobre el conjunto de alumnos que debieran asistir regularmente a clase. La opinión del alumnado es también parecida con un absentismo que se sitúa entre el 25% y el 50%.

11. Igualmente el fracaso académico es también relativamente moderado, aproximadamente de un 24%, es decir, el profesorado declara no aprobar (no presentados y suspensos) como promedio al 24% de los alumnos, menos de un 1/3.

12. El número de asignaturas que imparten los profesores es aceptable, un promedio que se sitúa entre 2 y 3. El número de créditos medio es más elevado, una media de 26 créditos, incluido los créditos de doctorado.

13. Los profesores admiten el hecho de no acabar los programas de las asignaturas (45% de ellos no lo hacen). El promedio de temas que quedan sin impartirse se sitúa en torno a 3 temas.

14. Los materiales curriculares más utilizados por los profesores para la preparación de sus clases son los *Apuntes* (90%) y las *Fotocopias* (80%) y en menor medida otros materiales.

15. El 100% de los profesores encuestados opinan que se repiten contenidos en diferentes asignaturas (ASC), que los alumnos tienen excesivas asignaturas por año y cuatrimestre (IDA) y que además las asignaturas a pesar de su formato cuatrimestral, siguen manteniendo contenidos más propios de una asignatura anual (CCA).

16. Respecto a este último aspecto los profesores dicen solucionar la situación fundamentalmente *Reduciendo/Adaptando* los temas de los programas de las asignaturas (85% lo hacen).

17. La *Adecuación Técnica de los Planes de Estudio* va a afectar a los profesores fundamentalmente en 2 aspectos: aumentando la carga docente (50%), o bien dejándola como estaba (45%). Por otra parte los profesores encuestados opinan que esta Adecuación Técnica no evitará problemas anteriores, o en todo caso lo hará parcialmente y además que no se cambia la estructura de los planes de estudio (75%). Sólo el 25% opinan que la adecuación ayudará a un cambio parcial de las estructuras de los nuevos planes de estudio.

Estos resultados dejan entredicho cualquier atisbo de optimismo acerca de la adecuación como la solución milagrosa contra todos los males de la reforma de las enseñanzas universitarias. La *Caja de Pandora* y sus funestas consecuencias hacen tiempo que se abrieron. La cuestión es: ¿cuándo volverán sus “*demonios*” a estar encerrados?.

IX.2. Innovación pedagógica de la reforma universitaria en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada

Una de las premisas que ha guiado la presente investigación ha sido demostrar la idea que defiende De Miguel (1997) de que la reforma de las enseñanzas universitarias se ha articulado en torno, exclusivamente, a la implantación de nuevos planes de estudio y no como una verdadera reforma curricular. Recordemos que las consecuencias de tal fenómeno han sido fundamentalmente dos:

- a) Una renovación centrada en los aspectos organizativos y administrativos que regulan las enseñanzas universitarias, que ha llevado aparejada una mayor complejidad de los procesos de administración y gestión, que no en pocas ocasiones, han rayado el caos organizativo.

- b) Un abandono de los problemas pedagógicos de fondo, es decir, el desarrollo de la reforma universitaria sin *Innovación Pedagógica*.

El primer aspecto ha sido debidamente contrastado y comentado en apartados anteriores, el segundo es precisamente el fin de este apartado; probar que se ha implementado una reforma sin *Innovación Pedagógica*. Para ello hemos seguido los criterios de Meade (1995) y De Miguel (1997) tomando tres aspectos educativos (objetivos y métodos de enseñanza y prácticas de evaluación) y la licenciatura de Pedagogía como objeto de estudio. Hemos tratado de determinar qué modelos de objetivos y metodología de enseñanza y prácticas evaluativas se practicaban antes y después de la reforma de las enseñanzas universitarias en la licenciatura de Pedagogía.

La idea es servirnos de la concepción sistémica aplicada a los fenómenos educativos para contrastar nuestra premisa. Como *input* hemos considerado la implantación de los nuevos planes de estudio, como *procesos* las prácticas evaluativas y los modelos de objetivos y metodologías de

enseñanza y finalmente como *output* la consecución o no de *Innovación Pedagógica*. El estudio analítico de los programas de las asignaturas (plan nuevo vs plan antiguo) de la licenciatura de Pedagogía ha arrojado las siguientes conclusiones:

1. Tanto en el plan nuevo, como en el antiguo se da una mayor preocupación entre el profesorado por explicitar cómo y cuándo debe evaluarse el aprendizaje, que para qué se enseña (objetivos de enseñanza) y cómo se enseña (metodología de enseñanza).
2. Los programas de las asignaturas elaborados en los nuevos planes de estudio son más completos que los de los planes antiguos, si tenemos en cuenta que son menos los programas del plan nuevo que obvian la inclusión de determinados apartados.
3. El perfil de programa de asignatura que se elabora y propone en la licenciatura de Pedagogía, al margen de pertenecer a plan antiguo o nuevo, posee los siguientes rasgos:
 - a) Plantea generalmente objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
 - b) Presenta una metodología en la que se conjugan el método expositivo y colaborativo.
 - c) Propone una evaluación del aprendizaje basada fundamentalmente en el examen con o sin otras formas/criterios de evaluación complementarias.
4. En los tres tipos de modelos (de objetivos, de metodología y de evaluación) se da alguna tipología que por su incidencia cuantitativa (frecuencia) destaca sobre las demás. Por esa razón se han obtenido

diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0,05$ al comparar las frecuencias de cada uno de los modelos deducidos. Estos resultados indican la superioridad estadísticamente significativa de algunos modelos. De tal manera, que entre los objetivos de enseñanza se da un predominio del modelo 7 (aquel de plantea objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales simultáneamente), entre las metodologías el modelo 3 (aquel que conjuga las clases magistrales con las colaborativas) y entre las prácticas evaluativas el modelo 1 (aquel que utiliza el examen sólo o complementado con algún otro criterio/forma de evaluación).

5. Ninguna de las variables independientes contempladas (curso, ciclo, duración, departamento y plan de las asignaturas) ha resultado determinante (todas con $p > 0,05$) en la forma de plantear en los programas las estrategias o modelos de evaluación y los objetivos de enseñanza.
6. Sin embargo, una variable independiente ha resultado determinante ($p \leq 0,05$ en el cálculo de la tabla de contingencia desarrollada). Se trata de la variable modelos de metodologías al ser cruzada con la variable departamento. El ANACOR simple calculado ha encontrado evidencias empíricas suficientes como para poder establecer diferentes relaciones entre los departamentos y la forma de plantear las metodologías de enseñanza. De esta forma se han podido establecer tres categorías de asociación:
 - a) Una categoría que hemos denominado "A" en la que se puede apreciar la vinculación de los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Economía Aplicada con las metodologías de enseñanza de carácter mixto, es decir, magistrales y colaborativas.

- b) Una categoría llamada "B" en la que podemos observar la estrecha relación existente entre los departamentos de Antropología y Trabajo Social y Psicología Evolutiva y de la Educación con los métodos de enseñanza magistrales.
 - c) Una categoría identificada como "C" en la que podemos denotar con meridiana claridad la relación del departamento de Pedagogía con la metodología de tipo colaborativo.
7. La variable PLAN (antiguo vs nuevo) no ha resultado determinante en la forma de plantear los objetivos y metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación. Ello implica que el tipo de objetivos, metodologías de enseñanza y prácticas evaluativas del aprendizaje planteados en el plan antiguo y nuevo no son significativamente diferentes (por lo menos desde el punto de vista estadístico). Si aceptamos estos resultados, podemos concluir que ninguno de los tres elementos educativos considerados ha cambiado y que por tanto no se ha generado Innovación Pedagógica.

Que la reforma de las enseñanzas universitarias desarrollada mediante la implantación de nuevos planes de estudio no ha generado Innovación Pedagógica no es ningún secreto. Mas como el movimiento se demuestra andando, sirva la presente exploración para demostrar empíricamente tal supuesto.

IX.3. Impacto formativo de la reforma universitaria en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada

En la misma línea que el anterior apartado pretendemos en éste poner entredicho la supuesta renovación educativa que impregna la filosofía de la reforma de la enseñanza universitaria. Si antes tomamos como elementos de análisis los objetivos y métodos de enseñanza y la prácticas evaluativas, esta vez lo son la formación del alumnado y su opinión acerca de los planes de estudio en qué cursaron sus estudios.

Por otra parte las características muestrales y el tipo de muestreo utilizado nos hacen, al igual que en el análisis de los itinerarios optativos, ser comedidos en nuestras conclusiones. Tomando como referencia dos cohortes de titulados en Pedagogía de las promociones de plan antiguo frente a plan nuevo hemos pretendido:

1. Conocer la opinión de los titulados sobre sus planes de estudios.
2. Determinar su perspectiva de formación mediante nueve elementos metodológicos concretos: contenidos de aprendizaje, formas de trabajo en el aula, relaciones profesor-alumno, rol del profesor, roles del alumno, evaluación del aprendizaje, objeto de la evaluación, la toma de decisiones sobre la formación y las prácticas.

La pasación de la escala EFP (**E**scala sobre **F**ormación del **P**edagogo) y el desarrollo de dos Grupos de Discusión han ayudado a determinar las siguientes conclusiones:

1. El perfil de plan de estudios que se desprende de la opinión de los graduados de plan antiguo y nuevo es muy parecido. En 7 de las 8 escalas del diferencial semántico las diferencias no han resultado estadísticamente significativas $p > 0,05$. Podemos , pues, afirmar que tanto el plan antiguo,

como el nuevo de la licenciatura de Pedagogía se consideran teóricos, generalistas, rígido (el plan antiguo) y más bien flexible (el plan nuevo), más bien fáciles que difíciles, poco útiles, más bien malos y asequibles e inadecuados.

Las soluciones factoriales a que han sido sometidos los datos recopilados en los diferenciales semánticos muestran unos planes de estudio de las licenciaturas de Pedagogía de plan antiguo y nuevo estructuras en torno a las siguientes características:

Tabla 289. Características de los planes antiguo y nuevo de la licenciatura de Pedagogía tomando como base los resultados de los análisis factoriales calculados sobre las primeras ocho escalas del diferencial semántico de la escala EFP

PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
1. Era poco útil y escasamente bueno y adecuado.	1. Es poco útil y escasamente bueno y adecuado.
2. Era fundamentalmente teórico, general y rígido.	2. Es fundamentalmente teórico y generalista.
3. Era más bien fácil y accesible.	3. Es más bien flexible, fácil y accesible.

Si exceptuamos el aspecto de la rigidez vs flexibilidad, donde los titulados de plan antiguo y nuevo difieren, el resto de características son similares. Si los planes de estudio siguen manteniendo las mismas características cabe preguntarse dónde está la *Innovación Pedagógica*.

Pero continuemos el repaso de nuestras conclusiones y metámonos de llenos en las perspectivas de formación en qué dice haberse titulado los egresados objeto de nuestro estudio.

2. Para establecer las perspectivas de formación de los titulados en Pedagogía (plan antiguo y nuevo) nos hemos basado en los resultados obtenidos en la escala EFP, pero sólo de aquellas parejas de ítems bipolares que resultan determinantes para decantarse por la perspectiva académica, técnica o práctico-crítica (las señaladas en negrita en el texto).

Los resultados a nivel descriptivo e inferencial (medias y contrastes de diferencias entre medias) indican, que tanto para los titulados de plan nuevo, como para los de plan antiguo las perspectivas de formación predominantes según cada elemento metodológico son las siguientes:

Tabla 290. Perspectiva de formación de los planes antiguo y nuevo de Pedagogía en cada elemento metodológico considerado

ELEMENTO METODOLÓGICO	PERSPECTIVA PREDOMINANTE
Contenidos de aprendizaje	Para ambos planes Académica
Forma de trabajo en clase	Para ambos planes Técnica
Relación profesor-alumno	Para ambos planes Académica
Rol del profesor	Para ambos planes Académica
Roles del alumno	Para ambos planes Académica
Evaluación del aprendizaje	Para ambos planes Académica
Objeto de la evaluación	Para ambos planes Académica
Toma de decisiones respecto de la formación	Para ambos planes Académica
Prácticas	Para el plan antiguo Académica y para el plan nuevo Práctico-Crítica

Las soluciones factoriales obtenidas muestran, además, que cada plan está constituido por una serie de características tomando como referencia las parejas de items bipolares determinantes (las señaladas en negro en el texto).

Tabla 291. Características de los planes antiguo y nuevo de la licenciatura de Pedagogía tomando como base los resultados de los análisis factoriales calculados sobre las catorce parejas de ítems bipolares consideradas determinantes en el diferencial semántico de la escala EFP (señalas en negrita en el texto)

PLAN ANTIGUO	PLAN NUEVO
1. Las relaciones profesor-alumno eran jerárquicas y el profesor ejercía un rol exclusivo como transmisor del conocimiento. Las evaluaciones eran fundamentalmente sumativas y las prácticas estaban basadas sólo en ejercicios prácticos, cuando los había.	1. Las relaciones profesor-alumno son jerárquicas, el rol del profesor se basa única y exclusivamente en transmitir el conocimiento y las prácticas evaluativas son fundamentalmente sumativas.
2. El alumno desarrollaba diferentes roles basados en la pasividad, la contemplación y el estudio.	2. El alumno desarrolla diferentes roles caracterizados en la pasividad, la contemplación, el estudio y además la no creatividad.
3. El trabajo de clase era individual y el grupo y en él, el alumno desempeñaba un papel activo.	3. Los contenidos son eminentemente teóricos y las prácticas están basadas en el desarrollo de un prácticum más o menos bien organizado.
4. Los contenidos de aprendizaje eran eminentemente teóricos y el objeto de la evaluación era el alumno y no otros aspectos.	4. El trabajo en clase es individual y en equipo, mientras el objeto de la evaluación es el alumno y no otros aspectos.

Descontando el logro cualitativo de haber configurado unas prácticas más o menos bien organizadas a través del desarrollo de un prácticum, pocas son las divergencias encontradas entre ambos planes de estudios. Otro argumento más que sumar a la colección de razones que apuntan hacia una reforma universitaria carente de *Innovación Pedagógica*.

Por otra parte, son poco los pares de adjetivos bipolares (no determinantes para establecer la perspectiva de formación) incluidos en cada elemento metodológico, donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas. Si los titulados en ambos planes piensan que éstos siguen adoleciendo de las mismas fortalezas y debilidades debe ser porque se asemejan bastante, según su opinión. Y si es así, será porque realmente han cambiado más bien poco.

3. Otro de los apartados de la escala EFP era un ítem abierto, donde los titulados han aportado un conjunto de ventajas e inconvenientes sobre el plan

de estudios en qué se titularon. Los resultados obtenidos tras el análisis, reducción y categorización de la información indican que en el plan antiguo se da un equilibrio entre los inconvenientes y las ventajas (9 ventajas vs 8 inconvenientes). Sin embargo, la situación acerca del plan nuevo revela un acusado desequilibrio entre las ventajas y los inconvenientes. La proporción de inconvenientes es de algo superior a 7 veces las ventajas (3 ventajas vs 22 inconvenientes). Sin duda la opinión de los graduados del plan nuevo sobre su plan de estudios es mucho más negativa que la que tienen los del antiguo sobre el suyo. Al menos sobre un aspecto hemos encontrado diferencias entre los titulados de plan antiguo y nuevo. Pero desgraciadamente estas divergencias acrecientan, si cabe si cabe aún más, el deterioro de los nuevos planes de estudio.

4. En relación con lo anterior podemos, pues, afirmar que no existe demasiado consenso entre los graduados del plan antiguo y nuevo en referencia a las excelencias y debilidades de sus respectivos planes de estudio. Entre las ventajas señaladas por unos y otros no hemos encontrado ninguna común. Sin embargo, entre los inconvenientes hemos apreciado 5 disfunciones comunes que podríamos considerar entonces herencia de tiempos pretéritos a la reforma. Estos desajustes son:

- Repetición de contenidos en diferentes asignaturas.
- La formación del alumno es poco especializada y generalista.
- Faltan contenidos prácticos y procedimentales.
- Las metodologías de los docentes son inadecuadas.
- Abuso del examen como forma de evaluación del aprendizaje.

5. El plan de estudios ideal propuesto por los titulados del plan nuevo participantes en el Grupo de Discusión estaría estructurado en los siguientes postulados:

5.1. Sin olvidar los **contenidos** conceptuales, debería concederse más importancia a los contenidos procedimentales y actitudinales.

5.2. En cuanto a la **metodología de enseñanza** se propugna una metodología mixta, donde encuentren espacio clases magistrales y grupos de trabajo. Los conceptos básicos son función del profesor y las ampliaciones de los alumnos en grupos de trabajo, donde todos aporten algo y se conozca el punto de vista de la totalidad.

5.3. **Las relaciones profesor-alumno** deben ser flexibles, pero teniendo en cuenta la posición de superioridad del profesor:

5.4. El **rol del profesor** debe ser el de un agente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto un mero transmisor del conocimiento.

5.5. El **rol del alumno** debería ser activo y crítico, un constructor del conocimiento, que es capaz además de emitir su opinión sobre las cosas.

5.6. En la **evaluación del aprendizaje** debería tenerse en cuenta la trayectoria del alumno en la asignatura. Además deberían utilizarse medios alternativos y/o complementarios al examen.

5.7. El **objeto de evaluación** no sólo debería ser el alumno, sino también la institución. Pero esta evaluación debería ir enfocada hacia la mejora (development) y no tanto hacia la sanción (accountability).

5.8. La **toma de decisiones** sobre el proceso de formación debería ser una toma democrática, teniendo en cuenta los intereses y la opinión del alumnado, aunque sea algo utópico.

5.9. El **desarrollo de prácticas** debe consistir en la puesta de un prácticum, serio, riguroso y bien planificado.

6. La correspondencia entre los puntos débiles del plan nuevo de Pedagogía explicitados por los participantes en el Grupo de Discusión y la escala EFP y los desajustes y disfunciones derivados de su implantación y ya considerados con anterioridad es realmente considerable. De los 22 inconvenientes inferidos, 17 ya habían sido contemplados y codificados con anterioridad, lo que nos lleva a un 77% de correspondencia entre ambas aproximaciones.

Recapitulando podemos afirmar que:

1. Tanto el plan antiguo, como el nuevo de la licenciatura de Pedagogía poseen parecidas características y adolecen de semejantes debilidades y fortalezas.
2. Las perspectivas de formación en ambos planes de estudio son sustancialmente parecidas.
3. En consecuencia, como ocurría con los procesos evaluativos, las metodologías y los objetivos de enseñanza, tampoco el impacto formativo de la reforma en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada ha generado *Innovación Pedagógica*.
4. Sí se dan algunas divergencias entre las opiniones de los titulados de plan antiguo y nuevo de Pedagogía en la asignación de ventajas e inconvenientes a sus respectivos planes de estudio. Aunque para colmo de males estas divergencias sirven para situar en peor situación al plan nuevo respecto del antiguo. Bien el plan antiguo era mejor o quizá los titulados del plan nuevo sean más críticos. Que cada uno saque sus conclusiones.

IX.4. Inserción Profesional de la Licenciatura de Pedagogía (Plan 1995. Promoción 1995-1999)

Las conclusiones que a continuación vamos explicitar pueden considerarse como una aproximación al potencia de inserción laboral de la licenciatura de Pedagogía (promoción 1995-1999). Basándonos en las recomendaciones de De Miguel (1997) y la Guía del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria hemos determinado un conjunto de indicadores sobre el máximo de titulados posibles (150 de 171 posibles), casi un 88% de los que finalizaron sus estudios en junio/septiembre de 1999.

Sin embargo, antes de pasar a conocer las conclusiones queremos hacer una puntualización más: ¿qué estándares existen para considerar los resultados obtenidos mejores o peores?. Que nosotros sepamos sólo los estudios de otros autores en otras universidades y sobre otras titulaciones. No obstante intentaremos interpretar los resultados obtenidos en su contexto y lo más objetivamente posible. Las conclusiones son pues:

1. La tasa de empleo es del 25% (38 titulados de los 150 encuestados trabajan o han trabajado hasta diciembre de 2000 – fecha de realización de la encuesta–) una cifra baja en comparación con los resultados obtenidos en un estudio de Saéz (1998) en la UAM, pero esperanzador si tenemos en cuenta, que en aquel estudio habían transcurrido 3 años desde la finalización de los estudios y aquí sólo 13/16 meses.
2. La tasa de colocación es, sin embargo, del 60% (90 titulados de los 150 están trabajando o han trabajado desde junio/septiembre de 2000). Esta cifra denota una penetración en el mercado laboral de los titulados en Pedagogía moderadamente alta y acorde con los resultados del anterior estudio de Saéz.⁴

⁴ Saéz Fernández, F. op. c.

3. Otra cosa bien distinta es el grado de vinculación con el campo educativo que han obtenido los titulados encuestados. Más de un tercio de ellos, el 37,7% desempeña o ha desempeñado labores relacionadas con la educación. Los dos tercios restantes, es decir, aproximadamente el 63% ha trabajado o trabaja en tareas que nada tienen que ver con el campo educativo. No conocemos datos al respecto, con los que comparar los nuestros. Nuestra opinión es que hay un considerable porcentaje de titulados en Pedagogía fuera de su campo natural de trabajo.

4. La mayoría de titulados desempeña su trabajo en Andalucía (89%) y además en un ámbito geográfico cercano a su hogar de toda la vida (83%). Desde este punto de vista el potencial exportador de licenciados en Pedagogía de la Universidad de Granada a otras comunidades autónomas o a puntos alejados del hogar familiar es más bien escaso. Si además comparamos el 83% que aún vive con su familia con la media española que se sitúa en el 62% y el promedio europeo que está en el 11% comprobaremos cuán alejados nos encontramos del resto de Europa en aspectos como el abandono/emancipación del hogar familiar.

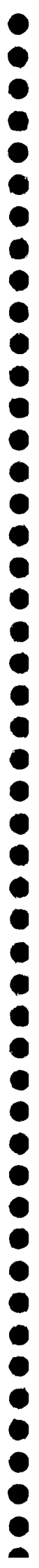
5. El tiempo medio de los licenciados en Pedagogía de la Universidad de Granada en encontrar el primer empleo ha quedado cifrado en aproximadamente 8 meses. El estudio de Sáez⁵ sitúa el tiempo medio de encuentro del primer empleo cerca de este valor e incluso por encima. Por tanto, podemos afirmar que la consecución del primer empleo es relativamente rápida.

6. En lo que a las relaciones contractuales se refiere, el 72% de los que trabajan o han trabajado tienen o han tenido contrato laboral. Estos datos podrían conducirnos a un falso optimismo, que realmente queda truncado cuando comprobamos que sólo el 15% de este 72% que poseen contrato laboral es de carácter indefinido. El 85% son contratados laborales temporales.

⁵ Ib.

La precariedad e inseguridad laboral, es pues, un hecho fehacientemente probado, si nos atenemos a estos resultados en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

7. Finalmente hemos determinado las tipologías de empleo y cuantía de las mismas. Del aproximadamente más de un tercio de titulados que trabajan en actividades relacionadas con la educación, el 24,4% son asalariadas/os o técnico profesional en puesto cualificado: profesores, maestros, orientadores de centro... y el 13,3% restante decide montar negocios como autónomas/os en el campo profesional coincidente con la titulación. Sin embargo, un importante porcentaje de los mismos, el 63% aproximadamente, trabaja en empleos que poco o nada tiene que ver con el campo educativo: trabajadores manuales - hostelería, restauración, industria...-, asalariada/o en puesto auxiliar de oficina y asalariada/o en puesto comercial son las alternativas que tienen elegir los titulados mientras aguardan tiempos mejores. No obstante, debemos recordar que una tasa de vinculación del 37,7% a 13/16 meses de haber terminado los titulados objeto de estudio nos hacen albergar esperanzas de futuro más prospero y optimista para nuestros licenciados en Pedagogía.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAIRA FERNÁNDEZ, C.** (1995a): "*¿La evaluación formativa ayuda a los alumnos a aprender?*". *Bordón*, 47 (1) pp. 53-66.
- ABRAIRA FERNÁNDEZ, C.** (1995b): "*Incidencia de la evaluación formativa en el proceso didáctico*". *Revista de Investigación Educativa*, 25 pp. 79-89.
- AGAR, M.H.** (1980): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York. Academic Press.
- ANDER-EGG, E.** (1980): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. El Cid Editor.
- 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.
- ALTHEIDE, D. Y JOHSON, J.** (1994): "*Criteria for assesing interpretative validity in qualitative research*". En **DEZING, N. Y LINCONL, Y.** (Eds): *Handbook of qualitative research*. London Sage, pp. 485-499
- 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.
- ANGULO, F.** (1990): "*El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico*". En **BAUTISTA, J.** (Ed): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada, pp. 87-95.
- ANTÚNEZ, S. y otros** (1992): *Del proyecto Educativo a la Programación de aula*. Barcelona. Graó.
- ARNAL, J. y otros** (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- ARNS, R. y POLAND, W.** (1980): "*Changing the University through Program Review*". *Journal of Higher Education*, 51, pp. 268-284. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.

- ARY, D. ; JACOBS, L.C. y RAZAVIEH, A. (1982):** *Introducción a la investigación pedagógica*. México D.F. Interamericana.
- ASTIN, A. (1991):** *Assessment for excellence*. New York. MacMillan. Tomado de **DE MIGUEL (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.
- 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.
- BARLOW, D.H. y otros (1984):** *The scientist-practioner. Research and accountability in clinical and educational settings*. Oxford. Pergamon General Psychology Series.
- 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.
- BECKER, H.S. y otros (1968):** *Making the grade. The academic side of college life*. New York. Wiley.
- BIGGS, J. B. (1993):** " *What do intetories of studients learning processes really measure?. A theoretical review and clarification*". British Journal of Educational Psychology, 63, pp. 3-19.
- (1996): " *Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands*". Assement and evaluation in Higher Education, 21, pp. 5-15.
- 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.
- BISQUERRA, R. (1989):** *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- BLOOM, B.S. y otros (1975):** *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.
- 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.
- BORMANS, M. y otros** (1987): "The role of performance indicators in improving the dialogue between government and universities". *International Journal of Management in Higher Education*, 11 (2), pp. 181-194.
- BRENNAN, T.; GOEDEGEBUURE, L.; LITTLE, B.; SHOH, T.; WESTERHEIJDEN, D. y WENSTHOF, P.** (1992): *European Higher Education Systems: Germany, The Netherland, The U.K.* London Council for National Academic Awards on Twente. Centre for Higher Education Policy Studies.
- BRICALL, J.M.** (1997): "Visión de la universidad en Europa: problemas diversos, soluciones comunes". Conferencia pronunciada en el ciclo Los nuevos desafíos de la Universidad. Institución Libre de Enseñanza. Madrid. Tomado de **MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria.* Madrid. Síntesis.
- BRINGLE, R. y HATCHER, J.** (1996): "Implementing Service Learning in Higher Education". *Journal of Higher Education*, 67 (2), pp.220-239. Tomado de **DE MIGUEL** (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.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F.** (1997): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid. Mc Graw-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.
- BURDETT, K.** (1981): "A useful restriction on the offer distribution in job search models". En **ELIASSON, G.** (Ed): *Studies in labour market behaviour.* Sweden. UIU.
- BURGEN, A.** (Edit) (1999): *Metas y proyectos de la Educación Superior.* Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- CABERO ALMENARA, J.** (1997): "Investigación en torno a la relación entre formación y nuevas tecnologías". En el curso de verano Aplicación de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones a la educación: posibilidades, tendencias y futuro de la tele-educación.

- Universidad de Alcalá de Henares. Madrid, 1997. Tomado de **MICHAVIDA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid. Síntesis.
- 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.
- CANALES, M. y PEINADO, A.** (1994): *"Grupos de discusión"*. EN **DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J.** (Coor): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- CARMINES, E.G. & ZELLER, R.A.** (1979): *Reliability Assessment*. London. Sage.
- CARREÑO, F.** (1983): Instrumentos de medición del rendimiento escolar. México. Trillas. Tomado de **CONTRERAS, E.** (1995): *"Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes"*. Bordón. 47(1), pp 31-40.
- CARRIER, D.** (1990): *"Legislation as a stimulus to innovation"*. Higher Education Management, 2 (1), pp. 89-98. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. Revista de Educación, nº 306, pp. 427-453.
- CARTWRIGHT, D.P.** (1978): *"Análisis del Material Cualitativo"*. EN **FESTINGER y KATZ** (Eds). *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- CASANOVA, M.A.** (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- CEA D'ANCONA, M.A.** (1996): *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. Síntesis.
- CHARLE, CH. y VERGER, J.** (1994): *Histoire des universités*. Presses Universitaires de France. Paris. p. 128. Tomado de **PORTA, J. y LLADANOSA, M.** (Coor) (1998): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Alianza.
- CLARK, B.R.** (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley. University of California Press. EN **MICHAVIDA, F.** (Edit): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.

- (1984): *"Higher education systems: Organisational conditions for policy formation and implementation"*. En **PREMFORS, R.** (Edit): Higher Education Organisation: conditions for policy implementation. Stockholm. Almqvist and Wiksell. International.

COHEN, J. (1960): *"A coefficient of agreement for nominal scales"*. Educational and Psychological Measurement, 20 pp. 37-46.

COHEN, L. (1977): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York. Academic Press

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

COLAS, P. y GARCIA, R. (1993): *"Situación laboral del pedagogo: un estudio empírico"*. Profesiones y empresas. Revista de Educación tecnológica y profesional, 2, pp. 56-80.

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.

COMISIÓN EUROPEA (1997): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMREY, A.L. (1985): *Manual de análisis factorial*. Madrid. Cátedra.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987): *Las titulaciones y perfil del desempleo de los titulados universitarios*. Madrid. MEC.

-(1993): *La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000): *Resultados de la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Calidad Universitaria*. En web: (7-5-2000).

CONTRERAS, E. (1990): *El profesor universitario y la evaluación de los alumnos*. Madrid. ICE de la Universidad Politécnica.

- (1995): *"Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes"*. Bordón. 47(1), pp. 31-40.

CONRAD, C. y WILSON, R. (1985): *"Academic Program Review"* Higher Education Report. Washington. ASHE/ERIC. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. Revista de Educación, nº 306, pp. 427-453.

- CORNELIS, F. y otros** (1995): *Education for Europeans. Towards the Learning Society* ("A report from the European Round Table of Industrialist"). Bruselas.
- CRAVEN, E.** (1980): *Academic Program Evaluation*. S. Francisco. Jossey Bass. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- CROOKS, T.** (1988): "The impact of classroom evaluation practice on students". *Review of Educational Research*, 58, pp. 438-481.
- 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.** (1991): "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". En *Actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cádiz. ICE.
- (1993): "Evaluación de las Instituciones Universitarias". En *Actas de la V Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada. ICE.
 - (1995): "Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior". *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
 - (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.
 - (1999): "La evaluación de la enseñanza. Propuesta de Indicadores para las titulaciones". Documento Inédito.
- DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. , y RODRÍGUEZ, S.** (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid. Consejo de Universidades.
- DENZIN, N.K.** (1970): *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*. London. The Butterwoth Group.
- DE LA ORDEN, A.** (1983): "La investigación sobre la evaluación educativa". *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp. 240-258.
- (1985): "Modelos de evaluación universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, pp 521-537.

DEL RINCÓN, D. y otros (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.

DOLCHY, F.J. y otros (1990): "*Selecting performance indicators*". En **GOEDEGEBUURE, L.C. y otros** (Ed): *Peer Review and Performance Indicators*. Utrech. Uitgeverij Lemma.

DOVAL, M. (1998): "*Evaluación e innovación: un reto universitario*". En **MICHAVILA, F.** (Edit.): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa, pp. 87-95

DUNKIN, M. (1995): "*Concepts of learning and teaching excellence in Higher Education*". *Higher Education Research and Development* 14 (1), pp. 21-23. Tomado de **DE MIGUEL** (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.

EASTON, D. (1969): *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires. Amorrortu. Tomado de **DE LUXÁN, J.M.** (1998) (Ed.): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs.

EDWARDS, A.L. (1957): *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York. Appleton Century -Crofts.

ELLIOT, J. (1980): "*Implications of classroom research for professional development*". En **HOYLE, E. y otros** (edit): *Professional development of teachers: World year book of education*. London. Kogan Page.

- (1991): *Actuación profesional y formación del profesorado*. Cuadernos de Pedagogía, 191, pp.76-80.

EL PAÍS DIGITAL (2000a): "*Si los Gobiernos no reforman la universidad, lo harán los mercados*". En web:
(11-6-2000).

- (2000b): "*Los nuevos profesores deberán acreditar el dominio de los métodos pedagógicos*". En web:
(11-6-2000).

- (2000c): "*El Reino Unido se adelantó a España con el Informe Dearing*". En web:
(11-6-2000).

- (2000d): "*Una política universitaria inaplazable*". En web:
(11-6-2000).

- (2000e): "Foro multimedia sobre el informe Universidad 2000". En web:
(20-10-2000).
- (2000f) "Un grupo de expertos universitarios propone quitar las Juntas de Gobierno". En web:
(12-11-00).
- (2000g): "Los siete saberes necesarios para educación del estudio". En web:
(12-11-00).
- (2000h): "El paro entre los licenciados españoles es tres veces superior al de los europeos". En web:
(14-12-00).

ELTON, D. y LAURILLARD (1979): "Trends in student learning". Studies in Higher Education, 4, pp. 87-102.

ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983): *Understanding student learning*. London. Croom Helm.

ERICKSON, F. (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza*. En **WITTRICK, M.**: *La investigación en la enseñanza II*. Madrid . Paidós y M.E.C.

ERWIN, T. y KNIGHT P. (1995): "A transatlantic view of assessment and quality in higher education". Quality in Higher Education, 1, pp. 179-188.

ESCOTET, M.A. (1996): *Universidad y Devenir*. Buenos Aires. Lugar. Tomado de **DE MIGUEL** (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.

ESCUADERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1987): *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona. Humanitas.

EVANS, M. (1993): "Reading Lives: how the personal might be social," *Sociology*, V.27 N°1, pp. 5-13.

- FEIMEN-NEMSER, S.** (1990): *Teacher preparation: structural and conceptual alternatives*. En **HOUSTON**, *Handbook of research on teacher education*. New York. Mc Millan.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.** (1995) (Edit): *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid. Síntesis.
- FERNÁNDEZ CANO, A** (1995): *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid. Síntesis.
- FLEISS, J. L.** (1981): *Statistical methods for rates and proportions*. New York. Wiley.
- FOX, D.** (1981): *El proceso de investigación educativa*. Pamplona. Eunsa.
- FRACKMANN, E.** (1992): "The role of buffer institutions in higher education". Higher Education Policy, 5 (3), pp. 14-17. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. Revista de Educación, nº 306, pp. 427-453.
- 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.
- GALLARDO, M.A.** (1999): "El rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias de la Educación: un estudio para una educación universitaria de calidad". En actas de las IX Jornadas LOGSE. Granada. Dpto. MIDE.
- (2000): "Una educación universitaria de calidad: estudio del rendimiento académico de los estudiantes de la FCCE de la Universidad de Granada". En actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Málaga. AIDIPE.
- GARCÍA GARCÍA, J.** (1998): "Diversificación de la oferta académica universitaria". En **DE LUXÁN, J.M.**(Edit) (1998): *Política y Reforma Universitaria*. Cedecs. Barcelona, pp. 67-77.
- GARCIA GARRIDO, J. L.** (1994): *Reformas educativas en Europa*. Madrid. CECE-ITE.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.** (1992): "Evaluación de la Enseñanza en la Universidad". En Actas del Simposium sobre Evaluación de las Reformas Educativas. Madrid. CIDE/UNED.

- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros** (2000): *Análisis factorial*. Madrid. La Muralla.
- GARCIA PASTOR, C.** (1993): *La formación de los profesores y los estudios superiores de educación en educación especial y necesidades educativas especiales en Inglaterra y Gales*. En X Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Roviri y Virgili. Tarragona. Marzo-Abril de 1993.
- GARCÍA RAMOS, J.M.** (1989): *Bases Pedagógicas de la Evaluación*. Madrid. Síntesis.
- GIBSS, G.** (1995): "The relationship between quality in research and quality in teaching". *Quality in Higher Education*, 1 (2), pp. 147-157. Tomado de **DE MIGUEL** (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.
- GIL, J.** (1994): *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona. PPU.
- (2000): *Análisis de los Datos Cualitativos Obtenidos mediante grupos de discusión. Una visión crítica*. Documento Inédito. Master Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural.
- GIL, J. y otros** (1995): *Estadística Básica Aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Kronos.
- 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.
- GIMENO, J.** (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata
- GINER DE LOS RÍOS, F.** (1902a): *La Universidad Española* T. II Madrid Espasa Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F.** (1902b): "Sobre reformas en nuestras universidades". En *Escritos sobre la Universidad española* (1990). Espasa Calpe. Col. Austral (nº A148), pp. 45-145. Tomado de **MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.
- GINER DE LOS RÍOS, F.** (1969): *Ensayos. El espíritu de la Educación en la ILE*. Madrid. Alianza.

- GOETZ, J. y LECOMPTE, M.** (1980): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ, M.T.** (1992): *Autoevaluación del Centro*. Documento policopiado. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
- GOSLIN, D.A.** (1967): *Teachers and testing*. New York. Russell Sage Foundation.
- GROWS, D.A. y COONEY, T.J.** (1989): *Effective mathematics teaching* (V.1). Virginia. Lawrence Erlbaum Associates National Council of Teachers of Mathematics.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S.** (1981): *Effective evaluation*. San Francisco CA. Jossey-Bass.
- (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills. Sage.
- GUTIÉRREZ, F.** (2000): "Debilidades en la evaluación universitaria". En web: (12-11-00).
- GUTIÉRREZ, J.** (1997): *La lógica de la investigación interpretativa*. Lección Magistral para concurso a plaza de profesor titular de Facultad. Universidad de Granada. Inédito.
- 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.
- GUY, R.F. y NORVELL, M.** (1977): "The New Methodology for Social Research". *Public Opinion Quarterly*, 18, pp. 395-404.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P.** (1994): *Etnología. Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós.
- HARTMAN, D.P.** (1979): *Inter and intra-observer agreement as a function of explicit behaviour definitions in direct observation. A critique*. *Behavioural Analysis and Modification*, 3 (4), pp. 229-233.
- HERNÁNDEZ PINA, F.** (1993): "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 22, pp. 117-150.
- (1996): "La investigación sobre evaluación educativa". *Revista de Investigación Educativa* vol. 14 (2), pp. 5-24.

- 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 inter-observer reability of interval data*. Journal of Applied Behaviour Analysis, 10, pp. 121-126.
- HUBER, G. y MARCELO, C.** (1990): *Algo más que recuperar y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos*. Revista Enseñanza, 8, pp.69-85.
- HUNTER J. y otros** (1982): *Meta-analysis: Cumulating finding across studies*. Beverly Hill. Sage.
- IBAÑEZ, J.** (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- JAMIESON, D.** (1988): *"Self-study and its role in strategic planning"*. En **KELLS, H. y VAN VUGT, F.** : *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Culemborg. Lemma. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. Revista de Educación, nº 306, pp. 427-453.
- JOARISTI, L. Y LIZASOAIN L.** (2000): *Análisis de correspondencias*. Madrid. La Muralla.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION** (1981): *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York. McGraw-Hill.
- JORDAN, A.** (1998): *"La misión de la universidad y la calidad de la enseñanza en un mundo cambiante"*. En **OTERO, J.M. y otros**: *Educación. Una incógnita en el cambio actual*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- KELLAGHAM, T.; MADAUS, G.F. y AIRASIAN, P.W.** (1982): *The effects of standardized testing*. Boston. Klower- Nijhoff.
- KERLINGER, F.N.** (1985): *Investigación del comportamiento*. México. Nueva Editorial Interamericana.
- KIRK, G.** (1989): *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.
- KLUCHINKOV, J.** (1981): *"Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la educación"*. Perspectivas v. 10, (1) pp. 29-43.
- KOTLER, P. y MURPHY, P.** (1981): *"Strategic Planning for Higher Education"*. Journal of Higher Education, 52, (5), pp. 470-489. Tomado de **DE**

- MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- KRIPPENDORF, K.** (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.
- KRUSKAL, J.B. y WISH, M.** (1978): *Multidimensional scaling*. Newbury Park. C.A. Sage. Tomado de **MARTÍNEZ ARIAS, R.** (1999): *El Análisis Multivariable en la investigación científica*. Madrid. La Muralla.
- LANDIS, J.R. y KOCH, G.G.** (1997): The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, pp. 159-174.
- LANGE, J.** (1994): "The role of counseling". *Higher Education Management*, 6 (3), pp. 331-338. Tomado de **DE MIGUEL** (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.
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R.** (1987): *El maestro investigador*. Barcelona. Graó.
- LAURILLARD, D.** (1984): *Learning from problem-solving*. En **MARTON, F. y otros** (Edit) (1984): *The experience of learning*. Edinburgh. Scottish Academic Press Oxford Polytechnic.
- LEON, O. y otros** (1997) (2ª edic): *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- LEVASSEUR, P.M.** (1996): " 1970-1995: Une vue de l'IMHE sur l'enseignement supérieure en transition". *Gestion de l'enseignement supérieure*. Nov. 1996, vol. 8, 3. Tomado de **MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.
- LIKERT, R.** (1932): "A technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology*, 140,22, pp. 44-53; tomado de **WAINERMANN, C.H.** (Edit.), (1976): *Escalas de medición en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, pp. 199-260.
- LINDE, C.** (1993): *The creation of coherence*. New York. Oxford University Press.
- LLINARES, S. y SANCHEZ, M.** (Eds) (1990): *Teoría y práctica en Educación Matemática*. Sevilla. Alfar.

- LÓPEZ ARANGUREN, E.** (1986): *El análisis de contenido*. En **GARCÍA, M. y otros** (Edit.): *El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza.
- LÓPEZ LUNA, P.** (1998): "Evaluación Institucional: hacia un modelo europeo". En **MICHAVILA, F.** (Edit): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa. pp.95-111.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M.A.** (1997): *La Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Granada (1970-1992)*. Granada. Proyecto Sur.
- MANHEIM, H.L.** (1977): *Sociological Research: Philosophy and Methods*. Homewood: Dorsey Press. Traducción Española: (1982) *Investigación Sociológica*. Barcelona. CEAC.
- MARTIN-MORENO, Q.** (1992): *El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos*. En el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Universidad de Sevilla.
- 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.
- MARTINEZ, R. ; MORA, J.G. y VILA, L.** (1993): "Educación, actividad y empleo en las comunidades autónomas españolas". *Revista de Estudios Regionales*, 36. pp. 299-331.
- MARTÍNEZ, R.** (1999): *El Análisis Multivariable en la investigación científica*. Madrid. La Muralla.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R.** (1976): *On qualitative differences in learning. II Outcome as a function of the learner's conception of the task*. *British Journal of Educational*.
- MAS E. y RIBAS, C.** (1996): "La reforma universitaria: ilusión en dique seco." En **QUINTÁS, G.** (Edit): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 123-132.
- MAS, M.; PÉREZ, F.; URIEL, E. y SERRANO, L.** (1995): *Capital Humano*. Series Históricas 1964-1992- Valencia. Fundació BANCAIXA.
- 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 Management and Instructional Goals in Current School Reform*". *Educational Research*, 21 (3), pp. 4-17.
- MEADE, P.** (1995): "*Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality in higher education*", 1 (2), pp. 111-122.
- MICHAVILA, F.** (Edit.) (1998): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad hoy*. Madrid. Síntesis Universidad.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, HBO-ROAD, VSNU y NUFFIC** (1989): *Higher Education in the Netherlands: characteristics, structure, figures, facts*. Zoetermeer. Ministry of Education and Science.
- MILES, M.B.** (1964): "*Educational Innovation the Nature of Problem*". En **MILES, M.B.** (Edit.): *Innovation in Education*. Teacher College Record Press. 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.
- MILLER, C.M. y PARLETT, M.** (1974): *Up to the mark. A study of the examination game*. London. Society of Research into Higher Education.
- MORA, J.G.** (1996): *El reparto de la educación*. Madrid. CIDE-MEC.
- MORA, J.G.** (1998): "*Universidad y trabajo*". En **DE LUXÁN, J.M.** (Ed.): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs. pp.199-215.
- (1999): "Indicadores y decisiones en las Universidades". En *Actas I Seminario de Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Universidad de León. 9 a 11 junio de 1999, pp. 1-7.
- 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.
- MORALES, P.** (1988): *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián. Trarttalo.

- MUCCHIELLI, R.** (1988): *L'analyse de contenu des documents et de communications*. Les Editions ESF Entreprise 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.
- NEAVE, G.** (1988): "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of education*, 23. 1/2, pp. 7-23.
- (1991): "A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research". *Higher Education in Europe*, 16, (3), pp. 3-27. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
 - (1996): "L'Enseignement Supérieure en transition: 25 ans d'expérience". *Gestion de l'enseignement supérieure*. Nov. 1996, vol. 8, 3. Tomado de **MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.
 - (1997): "Evaluation in higher education: The state of the art". En Jornadas de Reflexión Retos presentes y futuros de la Universidad. Valencia 16 y 17 de septiembre de 1997. Consejo de Universidades. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Tomado de **LOPEZ LUNA, P.** (1998): *Evaluación Institucional: hacia un modelo europeo*. En **MICHAVILA, F.** (Edit): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- NEUMANN, L.** (1979): *Effects of Categorization on Relationships in Bivariate Distributions and Applications to Rating Scales*. Dissertation Abstracts International, 40, 2262-B.
- NISS, M.** (Ed.) (1993): *Cases of assessment in mathematics education. An ICM / Study*. Roskilde. Danmark. Kluver Academic Publishers.
- NOGUEROL, P.** (1998): "Diversificación curricular". En **DE LUXÁN, J.M.** (Edit) (1998): *Política y Reforma Universitaria*. Cedecs. Barcelona. pp. 77-89.
- NORDVALL, R.** (1982): "The process of change in higher education". *Higher Education Report*. Washington. ERIC/ASHE. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- OCDE** (1992): *From Higher Education to Employment*, 4 vols., Paris.

- O'HALON, C.** (1993): *La investigación-acción en el desarrollo profesional de los profesores*. En **GARCIA PASTOR, C.** (Edit): Investigación sobre integración. Salamanca. Amarú.
- ORTEGA, V.** (1998): "Las administraciones públicas y la evaluación de la universidades". En **MICHAVILA, F.** (Edit.): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa, pp. 47-59
- ORTEGA Y GASSET, J.** (1982): *Misión de la Universidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- PALAFIX, J.; MORA, J.G. y PÉREZ F.** (1995): *Capital Humano, Educación y Empleo*. Valencia. Fundació BANCAIXA.
- PATTON, M.Q.** (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA. Sage.
- PEDRET YEBRA, R.** (1986): Técnicas cuantitativas al servicio del marketing: métodos descriptivos de análisis multivariable. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Económicas. Barcelona. Universidad de Barcelona. Tomado de **BISQUERRA, R.** (1989): Introducción conceptual al Análisis Multivariable. Barcelona. PPU.
- PELTO, P. y PELTO, G.H.** (1978): *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge University Press.
- PEREZ GOMEZ, A.** (1992): *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En **GIMENO, J.** (Ed): *Comprender y transformar la escuela*. Madrid. Morata.
- PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M.** (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Rialp.
- PÉREZ RUBALCABA, A.** (1993): "Prólogo". En **CONSEJO DE UNIVERSIDADES: La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.**
- PÉREZ SERRANO, G.** (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- PERKIN, H.** (1984): "The historical perspective". En **CLARK, B.** (edt): *Perspectives on higher education: eight disciplinary perspectives*. Berkely. University of California Press, pp. 17-55.

- PETRUCCI, D. y CORDERO, S.** (1994): *"El cambio en la concepción de evaluación. Implementación Universitaria"*. Enseñanza de las Ciencias 12 (2), pp. 289-294.
- PICK, S. y LÓPEZ, A.L.** (1994): *Cómo investigar en ciencias sociales*. México. Trillas. (5ª edición).
- POCKEWITZ, T.S.** (1990): *Ideología y formación social en la educación del profesorado*. En **POCKEWITZ, T.S.** (Edit): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universitat de Valencia
- PORTA, J.** (1998): *"Arquetipos de universidades. De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional"*. En **PORTA, J. y LLADANOSA, M.** (Coor): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Alianza, pp. 29-65
- PORTA, J. y LLADANOSA, M.** (Coor) (1998): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid. Alianza.
- PUELLES BENITEZ, M.** (1986): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona. Labor
- PUJADAS, J.** (1992): *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. C.I.S.
- QUINTANILLA, M.A.** (1998): *"Nuevas ideas para la Universidad"*. En **DE LUXÁN, J.M.** (Ed.): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs, pp. 331-353.
- QUINTÁS, G.** (1996) (Edit): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València
- REBOLLO, M.A. y GARCIA, R.** (1995): *"La formación universitaria de los pedagogos: un estudio descriptivo"*. Revista de Enseñanza Universitaria nº 9, pp. 139-158.
- ROBERGE, R. y SCALLON, G.** (1994): *"L'autoquestionnement: une habilité d'évaluation formative à développer dans un contexte de pédagogie universitaire"*. Res Academica, 12 (1) pp. 7-28. Tomado de **DE MIGUEL** (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.
- RODRIGUEZ DE LECEA, T.** (1990): "Prólogo". En **GINER DE LOS RIOS, F.** *Escritos sobre la Universidad española*. Espasa Calpe. Col. Austral (nº A148), pp. 9-35

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.** (1995): *“Evaluación de las enseñanzas universitarias”*. En **OROVAL, E.** (Edit): *Planificación, evaluación y financiación de los sistemas educativos*. Madrid. Civitas.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L.** (1985): *“Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores”*. Enseñanza, 3, pp. 179-209.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C.** (1998): *Un estudio cualitativo sobre la problemática académica asociada a la reforma de la enseñanza universitaria*. Memoria de Licenciatura. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- 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.
- (1999a): *Un estudio descriptivo sobre la opinión del alumnado acerca de la problemática académica relacionada con la implantación de los nuevos planes de estudio: el caso de la FCCE de la Universidad de Granada*. En Actas de IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Málaga. AIDIPE, pp. 135-143.
- (1999b): *Establecimiento y comprobación de patrones de relación entre problemas derivados del proceso de implantación de los nuevos planes de estudio universitario*. En Actas del I Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalidad en el Camino de Santiago. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago.
- 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.
- ROE, E; McDONALD, R. y MOSES, I.** (1986): *Reviewing academic performance*. Australia. University of Queensland Press. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- 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.
- ROSALES LÓPEZ, C.** (1984): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid. Narcea.

- RUDDUCK, J.** (1991): *Innovation and change*. Buckingham. Open University Press.
- SACK, R.** (1981): "Una tipología de las reformas de la Educación". *Perspectiva*. v.11 (1), pp. 45-60.
- SAEZ, F.** (1997): "Políticas de Empleo en España y la UE". *Papeles de Economía Española*, 72
- (1998): "El mercado de trabajo de los licenciados universitarios". *Economistas*, 77, pp. 314-323.
- SAEZ CARRERAS, J.** (1998): "La figura del educador social y el animador sociocultural: Técnicas cualitativas, funciones, profesionalización". En **PÉREZ SERRANO, G.** (Coor): *Contexto Cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Sevilla. Universidad de Sevilla, pp. 205-261
- 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.
- SAN SEGUNDO, M.J.** (1998): "Universidad y economía. ¿Son rentables los estudios superiores en España?". En **DE LUXÁN, J.M.:** *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona. Cedecs, pp. 215-229.
- SCHÖN, D.A.** (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- SCOTT, P.** (1984): *The crisis of the university*. London. Croom Helm.
- (1999): "Sistemas unificados y binarios de Educación Superior en Europa". En **BURGEN, A** (Edit): *Metas y proyectos de la Educación Superior*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa. pp. 59-81.
- SCRIVEN, M.** (1991): "The dependence of teacher development on teacher evaluation". En **HUGHES, P** (Edit): *Teacher's professional development*. Australia. ACER. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- SEOANE, J. y otros** (1987): *Psicología Matemática I*. Madrid. UNED.
- SEYMOUR, D.** (1988): "Developing academic program: the climate for innovation". *Higher Education Reports*. Washington. ERIC/ASHE.

- Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- SIEGEL, S.** (1991): *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México. Trillas.
- SIERRA MARTÍNEZ, M.A.** (1986): *Análisis multivariable. Teoría y aplicaciones en economía*. Barcelona. Ediser.
- SLOVACEK, S.** (1988): "Strategic planning and self study". En **KELLS, H. y VAN VUGH, F.** *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Columborg. Lemma. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- 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.
- SOUVIRON, J.M.** (1998): *La autonomía universitaria: las previsiones constitucionales y su desarrollo normativo*. En **DE LUXÁN, J.M.** (Edit) (1998): *Política y Reforma Universitaria*. Cedecs. Barcelona, pp. 57-67.
- SPOONLEY, N.** (1992): "Innovation: The roles of buffer organization". *Higher Education Policy*, 5 (3), p.24. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- 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.
- STAROPOLI, A.** (1997): "L'Évaluation pour améliorer la Qualité: L'Exemple Français...". Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades. Valencia 16 y 17 de septiembre 1997. Consejo Universidades. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Tomado de **LOPEZ LUNA, P.** (1998): *Evaluación Institucional: hacia un modelo europeo*. En **MiCHAVILA, F.** (Edit): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- 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.
- TEICHLER, U.** (1992): Occupational structures and higher education. En **CLARK, B.R. y NEAVE, G.** (Eds): *Encyclopedia of higher education vol 2* Oxford. Pergamon Press.
- (1997): *Changes in the transition from higher education to employment in Europe*. Consejo de Universidades-IVIE, Valencia. Ponencia presentada a las Jornadas sobre retos presentes y futuros de la Universidad, Valencia, septiembre 1997.
- TEICHLER, U. y KEHM, B.M.** (1995): *Towards a new understanding of relationships between Higher Education and Employment. Employment*. *European Journal of Education*, 30, 2 pp. 115-132.
- TERENZINI, P. y PASCARELLA, E.** (1994): "Living with myths". *Change*. January/february, pp.28-32. Tomado de **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.
- TESCH, R.** (1990): *Qualitative research: analysis types and software tools*. The Falmer Press. New York.
- UNIVERSIDAD DE CORDOBA** (1995): "Encuesta previa sobre estudios de tercer ciclo". Seminario sobre el tercer ciclo en las universidades andaluzas. Córdoba, 19-20 de septiembre de 1995. Tomado de **MICHAVILA, F. y CALVO, B.** (1998): *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.
- VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J.** (1983): *Manual de técnica de investigación educacional*. Paidós. Barcelona.
- VAN VUGH, F.** (1989): *Governmental strategies and innovation in Higher Education*. London. Jessica Kingsley Publishers. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- (1990): "State Regulation and Innovations in Higher Education". *Higher Education Management*, 2 (1), pp. 27-45. Tomado de **DE MIGUEL, M.** (1995): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- VAN VUGH, F. y otros** (1993): "Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior europea: métodos y mecanismos". Bruselas.

- Informe realizado para las Comunidades Europeas. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. Tomado de **LOPEZ LUNA, P.** (1998): *Evaluación Institucional: hacia un modelo europeo*. En **MICHAVILA, F.** (Edit): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- VROEIJENSTIJN, A.I.** (1995): *Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis*. London. Jessica Kingsley.
- WAINER, H.** (1992): "Understanding graphs and tables". *Educational Researcher*, 21 (1), pp.14-23.
- WEERT, E.** (1990): "A macro-analysis of quality assessment in higher education". *Higher Education*, 19, pp. 57-62.
- WEICK, K.E.** (1976): "Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems". *Administrative Science Quarterly*. 21 pp- 1-19.
- WILLIAMS, G.** (1986): The missing bottom line. En **MOODIE, G.C.** (Ed): *Standards and criteria in Higher Education*. Guilford UK Society for research into Higher Education.
- WITTROCK, B.** (1996): "Las tres transformaciones de la universidad moderna". En **ROTHBATTY, P. y WITTROCK, B** (edit): *La universidad europea y americana desde 1.800. Las tres transformaciones de la univesidad*. Barcelona. Pomares-Corredor, pp. 331-383.
- WOODS, D.** (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós/MEC.
- WRIGHT, A.** (Ed) (1995): *Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching*. Boston. Anker. Tomado de **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.
- YELA, M.** (1994): *Análisis de datos*. En **GARCÍA HOZ, V.** (dir): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid. Rialp, pp. 223-256.
- YOLOYE, A.** (1981): "Evaluar las Reformas". *Perspectivas*. v. 11 (1), pp. 92-101.
- ZEICHNER, K.** (1990): "Traditions of reform in U.S. Teacher Education". *Journal of Teacher Education*". Tomado de **PEREZ GOMEZ, A.** (1992): *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectiva*. En **GIMENO, J.** (Edit): *Comprender y transformar la escuela*. Madrid Morata

ZELDITCH, M. JR. (1962): "*Someone methodological problems of field studies*". American Journal of Sociology, 67, pp. 566-576.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO de 27 de enero de 1932 sobre creación de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

DECRETO DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA 158/1992, de 1 de septiembre sobre creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

LEY ORGÁNICA 11/ 1983, de 25 de agosto sobre la Reforma Universitaria (LRU).

LEY ORGÁNICA 1/ 1990, de 3 de octubre, sobre la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

ORDEN MINISTERIAL, de 13 de junio de 1977 sobre la reforma de los estudios conducentes a las diplomaturas de Magisterio vigentes desde 1971.

ORDEN MINISTERIAL, de 22 de abril de 1983 sobre la creación del título universitario de Licenciado en Filosofía y Letras (Filosofía y Ciencias de la Educación).

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 557/1991, de 12 de abril sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. (BOE nº165, 12-5-1991,pág. 25678)

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 º141, 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 que 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).